

Finden und Fördern von Begabungen. Fachtagung des Forum Bildung am 6. und 7. März 2001 in Berlin

Bonn : BLK 2001, Getr. Zählung S. - (Materialien des Forum Bildung; 7)



Quellenangabe/ Reference:

Finden und Fördern von Begabungen. Fachtagung des Forum Bildung am 6. und 7. März 2001 in Berlin. Bonn : BLK 2001, Getr. Zählung S. - (Materialien des Forum Bildung; 7) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-1701 - DOI: 10.25656/01:170

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-1701>

<https://doi.org/10.25656/01:170>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Finden und Fördern von
Begabungen
Fachtagung des Forum Bildung
am 6. und 7. März 2001
in Berlin**



Edelgard Bulmahn
Bundesministerin für Bildung und Forschung

Eliteförderung ist Begabtenförderung



Sehr geehrte Herren und Damen,
„Die Welt ist voller Spielräume für die geistige Entwicklung sehr unterschiedlich begabter Individuen“, hat Professor Franz Weinert, der ehemalige Direktor des Max-Planck-Instituts für psychologische Forschung, einmal gesagt. Mir gefällt dieser Satz sehr, weil er viele Assoziationen weckt, und weil er das Thema Begabung von zwei Seiten betrachtet:

- Begabung als Chance für den einzelnen, sich zu entfalten und
- die Entfaltung der Welt durch Begabungen, die eine Chance erhielten.

Eine besondere Begabung ist ein Weg, den man übersehen und verpassen – oder aber erkennen und gehen kann.

Wahrscheinlich ist der Anteil der Menschen mit besonderer Begabung sehr viel höher, als wir bisher annehmen! Nur sind wir vielleicht noch nicht offen, noch nicht vorurteilslos oder noch nicht fantasiebegabt genug, all diese Begabungen zu entdecken. Oder wir - Eltern, Erzieher und Lehrer - nehmen uns für diese Entdeckungen nicht genug Zeit oder haben tatsächlich nicht genügend Zeit.

Das Entdecken und Fördern individueller Begabungen gehört zweifellos zu den wichtigsten und schönsten Aufgaben im Bereich Bildung und Forschung. Ich freue mich, dass das Forum Bildung diese Fachtagung „Finden und Fördern von Begabungen“ veranstaltet - und ich freue mich darüber, dass diese Tagung Teil der Veranstaltungsreihe „Förderung von Chancengleichheit“ ist. Diese Einordnung ist eine wichtige politische Aussage.

Allzu lange wurde Begabtenförderung bei uns oft missverstanden. Ihr haftete das Image an, es gehe um den Schutz von materiellen Privilegien, man dachte an teure Internate und exklusive Zirkel in der Wissenschaft. Darum geht es aber nicht.

Tatsache ist doch, dass wir - Gesellschaft und Wirtschaft - eine **Leistungselite** brauchen. Nicht Geld oder die Einkommensverhältnisse der Eltern, sondern Begabung, Fähigkeiten, Engagement und auch Disziplin und Verantwortungssinn sind die Kriterien dafür. **Es ist im Interesse des einzelnen und im Interesse der Gesellschaft, dass auch Kinder aus Familien mit geringem oder mittlerem Einkommen gleiche Chancen haben.** Prof. Hartmann hat gerade in einer umfangreichen Studie belegt, dass dies bisher noch längst nicht Realität ist. Je größer ein Unternehmen, desto stärker schlägt sich die soziale Herkunft als Karrierefaktor nieder.

Wie viel Angst vor Wettbewerb, wie viel Kleinmut zeigt sich, wenn E. Bremer von der renommierten Personalberatung Heidrick & Struggles feststellt: „Leistung ist kein Differenzierungsmerkmal der Elite mehr, wohl aber die soziale Herkunft.“ Auf wie viel Kreativität, auf wie viel Begabungen verzichtet unsere Wirtschaft, wenn nicht Begabungen, sondern Herkunft zum entscheidenden Faktor geworden sind. Dies zu ändern, ist eine Herausforderung für uns alle.

Es ist auch dringend notwendig: Denn in einer global konkurrierenden Wirtschaft brauchen wir möglichst viele leistungsstarke Menschen, um wettbewerbsfähig zu sein. Also begabte Menschen aus allen Schichten.

Ich komme gerade von der Konferenz der EU-Bildungsminister in Uppsala zurück, bei der wir über die Herausforderung des Bildungswesens durch den demographischen Wandel gesprochen haben. **Vor allem in geburtenschwachen Jahrgängen wird es immer wichtiger, alle Begabungen zu entdecken und zu fördern, weil es künftig noch mehr auf jeden einzelnen ankommt.**

Es ist deshalb eine wichtige Aufgabe des Forum Bildung, zur Enttabuisierung von Begabtenförderung beizutragen und die individuelle und die gesellschaftliche Bedeutung von Begabtenförderung plastisch zu machen.

Frühzeitig Begabungen zu finden und sie dann breit zu fördern, ist Teil unserer Strategie, mehr Chancengleichheit herzustellen. Die Förderung besonderer Begabungen muss neben der Breiten- und der Benachteiligtenförderung ein zentrales Ziel unserer Bildungspolitik sein. Auch hochbegabte Kinder brauchen günstige Entwicklungsbedingungen, um ihr Begabungspotenzial entsprechend entfalten zu können. Diese Chance müssen wir ihnen geben.

Wichtig ist, dass wir **Begabung nicht allein auf den intellektuellen Bereich begrenzen. Die Förderung künstlerischer, kreativer, psychomotorischer und vor allem sozialer Begabung ist genauso nötig.**

Das wird uns auch dazu führen, **überkommene Kategorien** neu zu **reflektieren**: **So werden immer noch viele Kinder und Jugendliche als „behindert“ bezeichnet, die zwar partiell benachteiligt sind, in anderen Feldern aber hoch begabt.** Ich denke dabei nicht nur an so bekannte Persönlichkeiten wie Steven Hawking oder (den leider verstorbenen) Michel Petruciani. Sondern auch an Begabungen im sozialen Bereich, an blinde Kinder und Jugendliche, die ihren Nachteil mit einem besonders ausgebildetem Gehör oder besonderen Gedächtnisleistungen wettmachen können.

Meine Herren und Damen, ich möchte im Folgenden zunächst vorstellen, wie die Bundesregierung Begabung fördert (I.) und dann fünf Punkte ansprechen, die wir – so die Forderung des Forum Bildung - bei der Förderung Begabter mehr in den Blick rücken sollten (II.)

I.

Die Strategie der Bundesregierung ist: **Fördern durch Fordern.** Denn nur so wird besondere Begabung zu Brillanz.

Im Bereich von **Schule und Vorschule** sind die Länder zuständig. Die Bundesregierung unterstützt sie mit flankierenden Maßnahmen, z.B.:

- Leistungswettbewerbe und internationale Schüler-Olympiaden,
- Begabtenforschung,
- die Deutsche Schülerakademie.

Es gibt allein 19 Bundeswettbewerbe, darunter so bekannte wie „Jugend forscht“ und den „Bundeswettbewerb Mathematik“. Eine lange Tradition haben z.B. die Schülerwettbewerbe zur politischen Bildung und zahlreiche musisch-kulturelle Wettbewerbe. Beispielhaft für internationale Wettbewerbe sind vor allem „Europas Jugend forscht für die Umwelt“ und die internationalen Schüler-Olympiaden. Diese Schülerwettbewerbe fördern die Motivation und Eigenverantwortung junger begabter Menschen in hervorragender Weise.

Die Förderung von Begabungen dürfen wir nicht auf die besonders leistungsfähigen Jugendlichen beschränken. Sondern gerade im Schulbereich muss die Förderung auf breiter Ebene im Alltag ansetzen, um z.B. auch die Kinder berufstätiger alleinerziehender Frauen zu erreichen. Das Thema **„Ganztagsschule“** sollten wir auch unter dem Aspekt noch einmal diskutieren, welchen Stellenwert sie für das frühe Finden und Fördern von Begabung haben könnte.

Im Bereich der **Hochschulen** engagieren sich elf Begabtenförderungswerke. Der Bund fördert die Arbeit dieser Förderungswerke im Jahr 2001 mit 140 Mio. DM – das ist eine Steigerung von ca. 20 Mio. DM gegenüber dem Vorjahr. Bisher haben 15.000 Studierende ein Stipendium aus der Begabtenförderung. Unser Ziel ist es, den Anteil der Geförderten an den Studierenden um 40 % zu heben. Eine wichtige Funktion innerhalb der Begabtenförderung haben auch seit langem die Graduierten-Kollegs.

Wir haben **zwei neue Formen der Begabtenförderung** geschaffen:

- für hervorragende post docs das Emmy-Noether-Programm
- und insbesondere für besonders begabte ausländische Graduierte das Programm „Promotionsstudium an Hochschulen in Deutschland“.

Im Programm Begabtenförderung **berufliche Bildung** befinden sich zur Zeit 14.000 Stipendiatinnen und Stipendiaten, also fast genauso viele wie in der wissenschaftlichen Bildung.

II.

Noch mal, meine Herren und Damen: Begabtenförderung und Benachteiligtenförderung sind keine Gegensätze. **Unser Bildungssystem muss die Voraussetzung dafür schaffen, dass alle Menschen die Bildungsangebote wahrnehmen können, die ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechen.** Bildung hat gleichermaßen den Auftrag, Begabungen zu fördern und Benachteiligungen zu vermeiden.

Wir haben dafür viele Instrumente, die Herausforderung besteht darin, sie wirklich in der Breite anzuwenden. Das hat auch die von Prof. Holling im Auftrag der Bund-Länder-Kommission vorgelegte Studie klar gezeigt.

Das Forum Bildung hat in seiner bisherigen Arbeit fünf wesentliche Punkte herausgearbeitet, die in der Begabtenförderung stärker berücksichtigt werden sollten. Hier brauchen wir Ihre Unterstützung:

- **Wir müssen von einem breiten Verständnis von Begabungen und Fähigkeiten ausgehen.** Das heißt, wir müssen nicht nur die 2 % sogenannter Hochbegabter fördern, sondern es gibt weit mehr begabte Menschen, denen wir Chancen eröffnen sollten. Wichtig ist, dass die Begabtenförderung von Beginn an zielgenau erfolgt. **Es geht nicht bloß um mehr, sondern es geht um richtige Förderung für den einzelnen.**

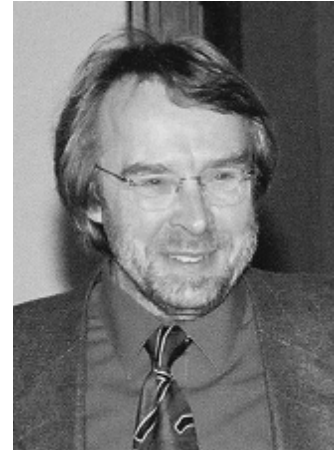
- Möglichst frühe individuelle Förderung ist nicht nur die beste Voraussetzung, um Benachteiligungen zu vermeiden, sondern auch um Begabungen frühzeitig zu erkennen und zu fördern. Dies muss schon im Kindergarten geschehen. **Breitenförderung ist Grundvoraussetzung für Begabtenförderung.** Wichtig ist, die **Freude am Lernen und die Freude an der eigenen Leistung zu fördern.** Denn ob eine Schülerin oder ein Schüler von Begabtenförderung profitiert, hängt wesentlich von der persönlichen Motivation ab.
- Wir wissen aus der einschlägigen Forschung, dass begabte Mädchen oft dazu neigen, sich aus Akzeptanzgründen dem Leistungsdurchschnitt anzupassen. Deshalb wird das Potenzial von Mädchen bisher weniger häufig und später erkannt als die Begabung von Jungen. Wir müssen deshalb unsere besondere Aufmerksamkeit darauf richten, **Begabungen von Mädchen und jungen Frauen zu identifizieren und zu fördern.**
- Wir müssen Bildungseinrichtungen, Eltern, Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, Begabungen zu erkennen. Das heißt, wir müssen **qualifizierte Diagnostik und Beratung** ausbauen, z. B. schulpsychologische Dienste.
- Die **Schlüsselrolle** beim Erkennen von Kompetenzen haben **Erzieher/innen und Lehrende.** Deshalb müssen wir bei ihrer **Aus- und Weiterbildung** mehr als bisher die Fähigkeiten vermitteln, die für ein rechtzeitiges Finden und Fördern von Begabungen erforderlich sind.

Ich hatte zu Beginn Herrn Weinert zitiert: „Die Welt ist voller Spielräume für die geistige Entwicklung sehr unterschiedlich begabter Individuen“ und möchte sein Bild noch einmal aufgreifen.

Die Begabtenförderung gibt dem einzelnen die Chance, sich solche Spielräume zu erobern und seinen beruflichen Werdegang erfolgreich zu gestalten. Die Begabtenförderung darf aber nicht als Freikarte für ein überholtes Eliteverständnis missverstanden werden. **Die Geförderten sollten die besondere Förderung auch als Verpflichtung empfinden, ihre Fähigkeiten für die Allgemeinheit einzusetzen. Es ist wichtig, dies auch zu vermitteln.**

Heinz-Elmar Tenorth

Begabung – eine Kontroverse zwischen Wissenschaft und Politik¹



Meine Damen und Herren,
es ist mir ein zweifaches Vergnügen, wenn ich heute hier spreche: Ich darf Sie nicht nur im Namen der Humboldt-Universität ganz herzlich zu Ihrer Fachtagung in unserem Senatssaal begrüßen, dank einer freundlichen Einladung der Veranstalter darf ich auch den Erfahrungen meines Hauptberufs nachgehen und als Bildungsforscher und Wissenschaftshistoriker etwas zu den systematischen Dimensionen Ihres Tagungsthemas sagen, gewissermaßen als historische Ergänzung zu den aktuellen und politischen Aspekten des Themas, die von Frau Ministerin Bulmahn schon in aller Klarheit eingeführt worden sind.

Der Begriff der „Begabung“, das ist dann meine Leitthese, ist ein Jahrhundertbegriff, und das in einem mehrfachen Sinne: Die intensive öffentliche Diskussion über „Begabung“ ist kaum älter als 100 Jahre; der Begriff charakterisiert seither sowohl die Chancen wie die Verirrungen, die sich mit den Möglichkeiten des Findens und Förderns von Talenten sowie den Versuchen des Bildungswesens bei der Herstellung von Chancengleichheit verbinden; „Begabung“ ist damit zugleich einer der wenigen Begriffe der Humanwissenschaften, die – an der Schnittstelle von Wissenschaft und Politik platziert – in den vergangenen 100 Jahren, und zwar weltweit, eine bis heute offene und brennende Zone von Konflikten markieren (vielleicht auch deswegen dafür geeignet, weil er so offen und z.T. unpräzise bestimmt ist). Denn nach wie vor ist ungeklärt, was man kann, wenn man sich das „Finden und Fördern von Begabung“ vornimmt; und es sind nicht immer die Politiker, von denen die Grenzen der Begabungspolitik betont worden sind.

Betrachtet man in dieser Weise die Geschichte der Begabungsdiskussion, dann hat das Thema auch Lokalkolorit, und zwar für Berlin, denn für lange Zeit wird auch in der Berliner Universität, die ja erst seit 1949 den Namen ihrer Gründer –

Alexander und Wilhelm von Humboldt – trägt, die besondere Zuspitzung des Thema sichtbar. Der Anfang der Begabungsdiskussion wird hier schon um 1900 von Pädagogen und Psychologen gemacht. Der Begriff der „Begabung“ gewinnt in der einschlägigen Diskussion der Fachleute und der Öffentlichkeit in dieser Zeit erstmals an Bedeutung², 1896 erscheint bereits eine der wichtigen theoretischen Studien – eine veritable „Theorie der Begabung“³ – und sie zeigt, in welchem Zusammenhang der Begriff steht: Einerseits wird eine – empirische – „Psychologische Untersuchung über Existenz, Klassifikation, Ursachen“ der Begabung versprochen, andererseits – normorientiert – eine Analyse von „Bildsamkeit, Wert und Erziehung menschlicher Begabungen“.

Der Begriff der Begabung löst also mehrere Debatten ab und verbindet sie zugleich: die anthropologische Diskussion über die „Natur“ des Menschen, die pädagogische Frage nach dem Zusammenhang von Erziehung, Bildsamkeit und Lernen des Kindes, die gesellschaftlichen Bemühungen um die besonderen „Talente“ bei den Heranwachsenden, die diagnostische Arbeit der gerade sich formierenden empirisch-pädagogischen Disziplinen, die für die Schule und die Öffentlichkeit zeigen wollen, wie die Fähigkeiten der Heranwachsenden sicher gefunden und am besten gefördert werden können. Gleich gibt es auch eine neue Zeitschrift: Ferdinand Kemsies, ein Berliner Oberlehrer, gründet 1899 die „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie“, leitet ab 1901 ihre Redaktion, Begabung ist ein zentrales Thema und Kemsies arbeitet gemeinsam mit Carl Stumpf, dem Psychologen der Berliner Universität, an der empirischen Erforschung des Kindes, ediert utopische Texte zur Erziehung und engagiert sich stark für die Schulreform.

Die wesentliche Zäsur, auf die wir in diesem Kontext stoßen⁴, hat zumindest zwei Aspekte: Zuerst den pädagogischen – d.h. die Wendung auf das Kind und seine Individualität, verbunden mit dem festen Glauben, dass die empirische Erforschung, ja die präzise Messung der Begabung (und der Intelligenz: Binet gehört zum Milieu, das die Psychologen ausbilden) der Schlüssel zur Förderung des Kindes darstellen – „Begabung“ ist die Formel, mit der die Wissenschaften die Individualität des Heranwachsenden verstehen und sich verfügbar machen wollen. Neben der pädagogischen, individualitätszentrierten Wende steht die politische Zäsur und man merkt bald, dass beide Aspekte in scharfer Spannung zueinander stehen, und zwar bis heute: Vom Gedanken der Individualität aus entwickelt der Begabungsbegriff nämlich seine eigene

Sprengkraft – gegen die soziale Benachteiligung, gegen die schulische Benachteiligung, für Chancengleichheit, aber letztlich – so paradox es dann wird – am Ende des 20. Jahrhunderts mündet er in eine These, die schon bei den Privilegierten zu Beginn vertreten wurde: die Förderung der Individualität (die erst so aussah, als würden nur die Vorrechte der Besitzenden verteidigt) steht im Ergebnis systematisch gegen Gleichheit und Egalitarismus. Der Blick auf das einzelne Kind sprengt alle Systemvorstellungen, die sich mit dem Bildungswesen verbinden, weil man sieht, dass die Schule die Kinder „gleich“ macht⁵, und das führt letztlich zu einer Individualisierung von Bildungskarrieren – und damit aber in den notwendigen Konflikt mit dem politischen und funktionalen Aspekt der Begabungsdiskussion.

Politische Sprengkraft hatte der Begabungsbegriff um 1900 nämlich durch seine kritischen Grundannahmen: Er ging aus von dem unbestreitbaren Befund der kollektiven Benachteiligung, er zielte auf Kompensation und beförderte den Versuch der Herstellung von Gleichheit durch Begabungsförderung und Begabungspolitik. Dieses Motiv wird im weiteren 20. Jahrhundert in der Konsequenz und im Ergebnis so radikal, dass die Schule, eher: die gute Schule, als eine Anstalt gedacht wurde, die überhaupt erst die Begabung – und, wie man hinzufügen darf, die Individualität – des Kindes erzeugt. Das liest man auch nicht erst 1968, als „Begabung und Lernen“, die Bibel aller egalitaristischen Bildungsreformer, erschien, sondern ebenfalls schon 1903, bei Ernst Meumann, dem Vordenker der empirischen Pädagogik – und ihm war bewusst, dass dieser pädagogische Gestaltungswille Teil einer gesellschaftspolitischen Initiative war, in deren Konsequenz die alte Sozialordnung ihre Legitimität verlieren sollte.

Denn um 1900 ging es – politisch, bei Liberalen und Sozialdemokraten genauso wie bei den empirischen Bildungsforschern – um den „Aufstieg der Begabten“, um die „Freie Bahn“, die das Bildungswesen „den Tüchtigen“ endlich eröffnen sollte. Schon 1906 gab es, ebenfalls in Berlin – aber im Oktober (vom 1.–4.) – einen ersten „Kongress für Kinderforschung und Jugendfürsorge“⁶, der solche Losungen verbreitete und verteidigte; der sog. „Deutsche Ausschuss für Erziehung und Unterricht“ (so etwas wie das „Forum Bildung“ im Deutschen Kaiserreich) veranstaltete noch im Ersten Weltkrieg seine einschlägige Tagung zu Begabungsforschung und Begabungsförderung und die Stoßrichtung ist ganz eindeutig: Es gibt in den Demokratien des Westens und selbst im Kaiserreich keine legitime Bildungspolitik, wenn die Schule den Begabten nicht den Weg zu

ihren eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten eröffnet, und zwar unabhängig von der sozialen Herkunft. Schon 1916 wird deshalb das gesamte Bildungswesen untersucht und die Einheitsschule diskutiert, schon 1916 arbeiten Schulpraktiker und Psychologen, Fachdidaktiker und Soziologen zusammen, um das Begabungsproblem zu klären, die Methoden zu finden, um Begabungen zu erkennen und die Schulorganisation zu bestimmen, um Begabungen zu fördern; und bereits hier sollen es nicht allein die intellektuellen Begabungen sein, die man fördern will. Nachdrücklich wird nämlich gesagt, dass es nicht darum gehen kann, „möglichst alle irgendwie Begabten auf die Hochschule zu bringen“.⁷ Es gehe vielmehr darum, „die eigentliche Befähigung des Kindes“ zu erkennen, und zwar „rechtzeitig“ und es „für denjenigen Beruf zu bilden, für den es befähigt ist“. Akademiker sollen es jedenfalls nicht werden, das sei eine deutsche Krankheit, deren Unsinn spöttisch und vermeintlich schlagend daran erläutert wird, dass „uns in nächster Zeit völlig klar geworden sein“ wird, „dass nur ein Mensch mit Abiturientenzeugnis Zähne ziehen kann“ (S. 5).

Aber so sicher, wie heute zum Zahnarzt das Abiturzeugnis gehört, so sicher wissen wir auch, dass 100 Jahre der Begabungsförderungspolitik nicht ausgereicht haben. Chancengleichheit über das Bildungswesen herzustellen. Wissenschaft und Politik sind anscheinend beide dafür verantwortlich, verfolgt man die nach 1900 folgenden Debatten; denn es fehlte nicht nur an Macht für eine andere Bildungspolitik, sondern auch an Information über Begabung. Mit dem „Aufstieg der Begabten“ verbinden sich – seit 1906, dann in der Republik nach 1918, aber bis heute – einige der interessantesten, weil systematisch immer noch ungelösten Probleme, die Psychologen und Pädagogen haben, vor allem: Wie man Begabung zuverlässig findet, ihre Möglichkeiten prognostiziert und wie man Gleichheit erzeugt, obwohl pädagogische Arbeit primär Differenzen befördert, ja stärkt.

Es gibt aber auch Sorgen von Forschern, die wir heute hoffentlich nicht mehr haben. Das „Aufsteigen geistig Begabter“ wird z.B. 1913 von Karl Korsch (1886–1961) in spezifischer Weise beobachtet. Er ist ein jugendbewegter Jurist, später ein unorthodoxer Marxist, liberaler Philosoph, selbst aus einer Familie stammend, die aus bäuerlichen Verhältnissen in Niedersachsen in das akademische Bürgertum aufgestiegen war, dieser Karl Korsch, den die Nazis in die Emigration zwingen, sieht in der Frage des Aufstiegs „ein schwieriges Problem ..., ja einen wahren Igel von Problemen, der uns seine stacheligen

Widersprüche nach allen Seiten entgegenstreckt.“⁸ Vor allem die wissenschaftliche Untersuchung des Themas vermisst er, und es irritiert, welchen Kontext er entwickelt: „So stark das Interesse an eugenischen Fragen ist: das Interesse an den Fragen, wie geistige Begabungen hervorgebracht, Talente und Genies gezüchtet werden können – so schwach und gering ist heute das Interesse an der Frage, wie mit dem vorhandenen Kapital von geistiger Begabung gewirtschaftet wird.“ Vor allem vermisst Korsch eine „Betrachtung ..., welche neben der pädagogischen Seite des Problems auch die politischen und wirtschaftlichen Momente in Betracht zieht, die dem Aufsteigen geistig Begabter förderlich oder hinderlich sind.“

Politisch, wirtschaftlich und pädagogisch mag man ja noch fragen – aber eugenisch, im Blick auf die „Züchtung“ von Begabungen? Ja, man muss es sich eingestehen, diese Dimension ist Teil der wissenschaftlichen Tradition der Begabungsdiskussion (und heute als Verführung der Reflexion wohl besonders aktuell). Schon im „Deutschen Ausschuss“ von 1916 gehört zum vorbereitenden Komitee der Dresdner Stadtschulrat Wilhelm Hartnacke, der bald nach 1918 mit Polemiken über die „Naturgrenzen geistiger Begabung“ durch die Lande zieht und immer neu seine sozialdarwinistischen und rassistischen Befürchtungen propagiert. 1933 wird Hartnacke Kultusminister in Sachsen, die Nazis beerben seine Ideen und aus dem Bündnis von Natur-Argumenten, psychologischer Begabungsdiagnose und der politisch gewollten Ausschöpfung von Begabungsreserven wird die Propaganda von „Auslese“ und „Ausmerze“. Begabung wird zwar immer noch von der Individualität her gesehen, aber die Individualität wird als Grenze pädagogischer Bemühungen interpretiert und Rasse wird zu einem Bestimmungsfaktor der Begabungsforschung, der Begabungsbegriff zum integralen Teil des Rassen- und Klassenkampfes und, im Gewand der Intelligenzforschung, schon in der amerikanischen Einwanderungspolitik im Ersten Weltkrieg, nicht erst in der „Bell Curve“-Debatte nach 1990⁹, zum Tummelplatz antidemokratischer und ethnistischer Vorurteile, systematisiert und scheinbar entschärft im Konflikt zwischen dem Optimismus der Pädagogik und einer pessimistischen Anthropologie¹⁰. In dieser unrühmlichen Tradition steht nicht nur die deutsche Forschung, sondern noch die Intelligenzdiagnostik in den angelsächsischen Ländern nach 1950, und das Grundproblem ist das Denkschema, dem diese Forschung folgt: Fixiert von der dualistischen Vorgabe und dem Interesse, zwischen „Erbe und Umwelt“ eine Entscheidung treffen zu müssen, und zwar nach Möglichkeit durch Zwillings-

forschung. Dabei hatte ein Berliner Genetiker, Kurt Gottschaldt, nicht nur in diesem Feld gearbeitet, und zwar in seltener Kontinuität, Begabung zwischen Natur und Erziehung, Anlage und Umwelt empirisch zu erforschen; denn er betrieb vor 1945 Zwillingsforschung in Berlin, er lehrte nach 1945 weiter an der Humboldt-Universität, ging aber 1962 an die Universität Göttingen und war noch in dem inzwischen schon legendären Band des Deutschen Bildungsrates über „Begabung und Lernen“ als Gutachter tätig – und der schon zitierte Franz Weinert prüft heute die von ihm hinterlassenen Daten neu.¹¹

Gottschaldt, und deswegen lohnt dieser letzte Blick auf die Begabungsforschung an der Humboldt-Universität, wendet sich letztlich von den unfruchtbaren Dualisierungen ab und der pädagogischen und bildungspolitischen Arbeit zu. Er kann anerkennen, dass die Lösung des Begabungsproblems nicht allein in der Forschung, sondern in der Praxis der pädagogischen Arbeit liegt, weil alle Aussagen über Begabung nicht allein eine Diagnose, sondern immer auch eine Prognose darstellen, die sich nur praktisch bewähren kann. Gottschaldt setzt, eher implizit, eine Formel für die Konstruktion des Menschen in Kraft, die älter ist, und zwar dass der Mensch nicht allein das Werk von Erbe und Umwelt, „Natur und Geschlecht“ ist, sondern zugleich auch „das Werk seiner selbst“ – und das kann man bekanntlich bei Pestalozzi lesen, nicht erst in konstruktivistischen Lerntheorien. Die Klassiker bieten auch den Vorschlag für eine entsprechende Bildungsorganisation, die mit der Tatsache rechnet, dass man nicht mehr präzise wissen kann, was die Natur des Menschen ist, weil sie sich selbst erzeugt. Eine Lösung für diese offene Frage der empirischen Begabungsdiagnostik hat einer der Gründer unserer Universität gegeben, der Theologe Friedrich Schleiermacher. Da wir nicht in Kauf nehmen dürfen, so seine Prämisse, dass die Nachteile der sozialen Herkunft auch im Lernprozess zur Geltung kommen, müssen den pädagogischen Prozess und das Bildungswesen so organisieren, dass die Konstruktion des Lebenslaufs allein von der je individuellen Leistung und der pädagogischen Förderung abhängt – Erziehung darf gesellschaftliche Ungleichheit nicht verstärken, wenn sie individuelle Differenz fördert. Schleiermacher hat dafür ein Schulwesen konzipiert, dass auf hohe Anstrengung setzt und organisatorisch eher wie eine Einheitsschule aussieht, er hat also die japanische Lösung gewählt, d.h. eine paradoxe: Die „Förderung von Chancengleichheit“ besteht nicht in Egalisierung, sondern in der Eröffnung eines Lernens, das Individualität stärkt – und mich tröstet, dass wir hier eine alte Botschaft der europäischen Aufklärung finden und bekräftigen.

Ihrem Kongress wünsche ich einen anregenden Verlauf und die Inspiration, mit den pädagogischen Paradoxa von Gleichheit und Individualisierung kreativ umzugehen.

Anmerkungen

- 1 Vortrag beim Forum Bildung am 6. März 2001 in Berlin.
- 2 Schmidts Enzyklopädie von 1859 kennt noch kein Stichwort „Begabung«, aber selbstverständlich „Anlagen«, und erläutert gleich: „Fähigkeiten, Talente« (K.A. Schmid [Hrsg.]: Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 11 Bde., Gotha 1859-1878. Herders „Lexikon der Pädagogik« erläutert im 1. Band von 1913 dann das Stichwort „Begabung« über „Anlage und Fähigkeit« und nennt als Literatur Meumann und Binet (E.M. Roloff [Hrsg.]: Lexikon der Pädagogik. 5 Bde., Freiburg 1913-1917). Reins Enzyklopädie verweist noch im 1. Band der 2. Auflage von 1903 lapidar: „Begabung s. Anlagen« (W. Rein [Hrsg.]: Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 10 Bde. und Register, 2. Aufl., Langensalza 1903-1910).
- 3 R. Baerwald: Theorie der Begabung. Psychologische Untersuchung über Existenz, Klassifikation, Ursachen, Bildungsamkeit, Wert und Erziehung menschlicher Begabungen. Leipzig 1896.
- 4 Für diesen Kontext jetzt M. Depaepe: Zum Wohl des Kindes? Weinheim 1993 sowie, natürlich, die gesamte Literatur zur sog. Reformpädagogik.
- 5 Johann Friedrich Herbart: Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. In: ders.: Kleine pädagogische Schriften. Hrsg. v. Walter Asmus. Bd. 1, S. 143-151. Stuttgart 1982.
- 6 Depaepe 1993, S. 66 f.
- 7 P. Petersen (Hrsg.): Der Aufstieg der Begabten. Vorfragen. Leipzig 1916, zit. S. 3 (in der Einleitung von Petersen).
- 8 Karl Korsch: Das Problem „Aufsteigen geistig Begabter«. (1913 erschienen in der Zeitschrift „Die Tat«) In: Karl Korsch: Gesamtausgabe. Hrsg. v. M. Buckmiller. Bd. 1: Recht, Geist und Kultur. Schriften 1908-1918. Frankfurt a.M. 1980, S. 321-323, zit. S. 322, Herv. dort.
- 9 Hinweise in H.-E. Tenorth: „Erziehungsstaaten«. Pädagogik des Staates und Etatismus der Erziehung. In: D. Benner/J. Schriewer/H.-E. Tenorth (Hrsg.): Erziehungsstaaten. Weinheim 1998, S. 13-53.
- 10 Die Anspielung geht auf die Habermas-Schelsky-Kontroverse, die weiteren Hinweise beziehen sich auf die unrühmliche Rolle von Cyril Burt, die Analysen finden sich u.a. bei L. Kamin.
- 11 M.G. Ash: From ‚Positive Eugenics‘ to Behavioral Genetics: Psychological Twin Research under Nazism and Since. In: History of Educational Studies - Geschichte der Erziehungswissenschaft - Histoire des Sciences de l'Education. (Paedagogica Historica, Suppl. Series III) Gent 1998, S. 335-358.

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth
Vizepräsident der Humboldt-Universität zu Berlin
Unter den Linden 6 · 10099 Berlin
Tel.: (030) 20 93 21 47
tenorth@uv.hu-berlin.de

Hans-Georg Mehlhorn

Begabungsentwicklung durch Kreativitätsförderung in Kindergarten und Schule



Vorbemerkung zu meinem Thema: Der Schwerpunkt meines Themas liegt auf dem Aspekt der **Begabungsentwicklung**. Die Mehrheit der uns bekannten Konzepte setzt als Ausgangspunkt die Prozesse des Findens und Förderns von Begabungen. Das ist unserer wissenschaftlichen Position nach ein zu eng gefasster theoretischer Ansatz, der dazu führt, dass das in einer Gesellschaft vorhandene Begabungspotential in großem Maße unentdeckt bleibt. Denn, gefunden werden kann nur, was vorher entwickelt worden ist, gefördert werden kann nur, was im Entwicklungsprozess sichtbar/erkennbar geworden ist. Erst wenn für einen Menschen im aktuellen Lebensprozess die Möglichkeit vorhanden ist, auf einem oder mehreren Gebieten menschlicher Lebenstätigkeit aktiv tätig zu sein, wird durch diese Aktivität das vorhandene Begabungspotential so organisiert, dass eine externe Bewertung darüber möglich wird, ob eine Persönlichkeit für eine Tätigkeit, mehr oder weniger begabt ist. Bevor also eine Begabung gefunden werden kann, muss ihr Entwicklungsraum und Entwicklungsmöglichkeit gegeben worden sein.

Ein solcher Ansatz ist somit grundlegend für den pädagogischen Prozess der Begabungsgenese in ihrer Einheit von Begabungsentwicklung, Begabungsdiagnostik (Finden von Begabungen) und Begabungsförderung.

Zu meinem Beitrag:

Nach den publizierten Positionen des Forums Bildung haben Bildung und Qualifizierung drei Zieldimensionen, die unseres Erachtens auch dem heutigen Forum zugrunde liegen sollten:

1. die Entwicklung der Persönlichkeit,
2. die Teilhabe an der Gesellschaft und
3. die Beschäftigungsfähigkeit.

Aus historischer Sicht ist die Beschäftigungsfähigkeit die älteste Funktion der Schule, die Entwicklung der Persönlichkeit die jüngste. Ich möchte meine Ausführungen in drei Punkte gliedern:

1. die historische Ausgangssituation für eine veränderte Schule. Darunter verstehen wir eine **zukunftsgerichte Schule**, eine **entwicklungsgerichte Schule**, eine **begabungsgerechte Schule** und eine **lebensumweltgerechte Schule**, auf die ich in allen drei Punkten eingehen werde.
2. unsere Position zu Begabung und Kreativität und
3. die Umsetzung unserer Position in der von uns geschaffenen Bildungsform, den BIP-Kreativitätsschulen.

1. Die historische Ausgangssituation für eine veränderte Schule

Zur Verdeutlichung meines Anliegens vereinfache ich stark und gehe nicht auf Differenzierungen ein.

Die Wurzeln der gegenwärtigen Schule liegen im europäischen Mittelalter. Am Beginn stand das Bedürfnis der Kirche nach Vervielfältigung der zu überliefernden Texte (vor Gutenberg) und der wirtschaftlichen Aufgaben in den Klöstern und Kirchen. Die zweite Wurzel resultiert aus den Bedürfnissen der höfischen Verwaltung, die dritte aus denen der entstehenden Gemeinwesen, schließlich kamen historisch die Bedürfnisse des Militärs hinzu und die des Gewerbes und des Handels sowie später der entstehenden Industrie. Lesen, Schreiben, Rechnen, später Musik, körperliche Ertüchtigung, schließlich Geografie und die Realienkunde als Anfänge der naturwissenschaftlichen Fächer bestimmten historisch die Entwicklung des Fächerkanons wie auch die Stundenproportionen. **Damit hat sich die Schule nicht aus der Sicht der jeweiligen künftigen Anforderungen an die Schüler, sondern aus der Sicht der jeweils neu hinzukommenden aktuellen Bedürfnisse entwickelt.**

In dieser Zeit entstand die Halbtagschule, wie wir sie heute kennen. Die Kindheit mit dem dominanten Spiel als eigenständige Lebensphase war noch unentdeckt. Die Kinder gingen, sobald sie alt genug waren, vormittags in die Schule, arbeiteten nachmittags auf dem Feld oder im elterlichen Gewerbe. (In den frühen Anfängen dieser Entwicklung arbeiteten ja bereits die noch jüngeren Nichtschulkinder innerhalb ihrer Familien.) Selbst Ferien, wie die Herbst- oder Ernteferien, haben hier ihre Wurzeln. Die - in der Regel - Großfamilie unterstützte diesen Lernprozess inhaltlich und vor allem sozial. Andererseits liegen

hier traditionelle Wurzeln, die uns heute Probleme bereiten, weil diese Traditionen zwar in der Schule, nicht aber in der Gesellschaft und im zwischenmenschlichen Zusammenleben fortgeschrieben wurden, wie bspw. die mangelnde intensive Bewegung und Ausarbeitung der Schüler (weil an den Nachmittagen eben kein Feld mehr abzuernten ist), die eingeschränkte Kommunikationsfähigkeit mit Gleichaltrigen, Jüngeren und Älteren, das schwierigere Eingehen sozialer Beziehungen zum gemeinsamen Erfüllen sozialer Funktionen, das erschwerte Erlernen der Übernahme sozialer Verantwortung für andere, z.B. Schwächeren zu helfen, die Entwicklung der Toleranzfähigkeit usw.

Die Zukunftsfähigkeit der Schule war gegeben, weil die Schüler in der Schule befähigt wurden, Wissen und Fähigkeiten zu erwerben, die in ihrer Lebenszeit nicht veralteten. Die Konstanz der überschaubaren Arbeits- und Lebensprozesse von der Großeltern- zur Enkelgeneration fand ihr Spiegelbild in der Konstanz der Schule. Nötig waren stabiles Wissen und stabile Fähigkeiten, um vorgegebene Aufgaben so zu lösen wie schon ihre Eltern und wie dann wiederum ihre Kinder. Die Hauptfunktion bestand darin, **etwas nachvollziehen und verstehen zu lernen**, nicht sein Wissen und seine Fähigkeiten anzuwenden zum Anpassen der eigenen Persönlichkeit an neue Entwicklungen noch gar **zum (kreativen) Initiieren neuer Entwicklungsprozesse**. Das gesamte Leben dominierte der Anteil des Normierten und Tradierten.

Diese Zustände sind noch gar nicht so lange vorbei, wenn sie aus der Sicht der Schule gesehen überhaupt schon als vorbei angesehen werden. Meine Schule unterschied sich vor 50 Jahren nur wenig von der Schule meiner eigenen Großeltern und die meiner Kinder vor zwanzig Jahren besaß den gleichen Fächerkanon in fast den gleichen Relationen und selbst die Ferienzeiten waren in etwa die gleichen. Wenn ich mir die heutigen Stundentafeln ansehe, dann dominiert die Konstanz gegenüber der Veränderung. Ich will das nicht werten, weil das nicht mein Anliegen ist. Nicht zu übersehen ist, dass die Lehrer selbst ein wesentlicher Faktor dieser Konstanz sind. Ich besaß zwei Lehrer, die hatten bereits meine Mutter in den Zwanzigerjahren in Geschichte und Musik unterrichtet und meine eigenen Lehrer haben zum Teil auch meine Kinder unterrichtet - oder hätten, wenn wir nicht umgezogen wären. Wer sich mal der Mühe unterzieht, nur die Hochschullehrangebote der letzten Jahrzehnte anzusehen, findet eine ähnliche Tradierung in der Lehrerbildung.

Wenn ich mir jedoch den alltäglichen Lebens- und Arbeitsprozess von heute ansehe, dann gibt es allein in der mir überschaubaren Lebensspanne entscheidende Veränderungen.

Meine Mutter war Sekretärin - man sehe sich heute ein Sekretariat an, mein Vater war Architekt - man sehe sich heute ein Architekturbüro an. Oder um es einfacher und noch bildhafter zu machen: Denken Sie an den Haushalt und dessen Technisierung bei Ihren Großeltern, Ihren Eltern und vergleichen Sie das mit Ihrem im etwa gleichen Lebensalter - oder: wer kann sich schon vorstellen, wie das in 20, 30 oder 40 Jahren aussieht, für die wir unsere Schüler vorbereiten.

Niemand ist heute in der Lage, jene konkreten Kenntnisse und Fähigkeiten zu bestimmen, die unsere Schüler dann benötigen. Aber wir verhalten uns meist noch so. Das heißt aber nicht, wie das meines Erachten falsch verstanden in den letzten Jahren erfolgte, nämlich den Anteil der zu erwerbenden Fähigkeiten und Kenntnisse immer weiter abzubauen. Mein Geschichtslehrbuch über die Urgesellschaft und die vorantiken und antiken Gesellschaften im fünften Schuljahr umfasste ca. 350 eng beschriebene Seiten, das meiner Kinder war nicht einmal halb so umfangreich und das unserer heutigen Schüler sieht zwar viel schöner aus, scheint didaktisch wunderschön gestaltet, enthält aber nur noch ein Wissensminimum über diese historischen Epochen.

Wir stehen heute vor der Forderung, dass die Ziele, Inhalte, Methoden und Organisationsformen der Schule aus den Anforderungen von morgen zu bestimmen sind. Aus der Funktion der Schule, die lebenslange Beschäftigungsfähigkeit der Schüler zu gewährleisten, wurde in den letzten Jahren die Funktion, die Schüler - zugespitzt gesagt - auf die permanente Neuerfindung ihres künftigen Arbeits- und Lebensprozesses vorzubereiten. Der Satz, dass wir nicht für die Schule sondern für das Leben lernen, erhält heute eine ganz andere Dimension und wäre differenziert zu hinterfragen.

Wenn ich aber die Behauptung aufstelle, dass sich die Hauptfunktion der Schule gewandelt hat, dann ist das wohl falsch, weil wir noch mitten in diesem Prozess stehen und er wohl erst in Zukunft ein permanenter Veränderungsprozess wird. Ich kann die momentane Situation auch nicht quantitativ bestimmen. Das anwachsende Fehlen von hochqualifizierten Fachkräften auf zunehmend mehr Gebieten ist aber wohl ein Symptom, das auf Versäumnisse in der Vergangenheit verweist und die Frage anschließt, ob nur in der Vergangenheit

und die Frage natürlich stellt, ob nur ein Versäumnis der Schule oder auch Ergebnis einer schon längst nicht mehr hungrigen Gesellschaft. Ich weigere mich, dies immer nur in Bezug auf unsere Fußballer oder Olympioniken zur Kenntnis zu nehmen.

Auf die Ausgangsposition der Zieldimensionen zurückkommend, geht es also nicht um ein Ausfüllen des Spannungsfeldes zwischen Persönlichkeitsentwicklung, gesellschaftlicher Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit, sondern um die Entwicklung der Persönlichkeit für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und darin eingeschlossen ihre Beschäftigungsfähigkeit. Entwicklung der Persönlichkeit aber heißt **Entwicklung ihrer kognitiven, kommunikativen, musisch-ästhetischen, motorischen und sozial-emotionalen Beziehungen zur Welt**. In diesem Sinne brauchen wir eine **entwicklungsgerechte Schule**. Es geht nicht um die Entwicklung isolierter Funktionsfähigkeit und auch nicht um irgendeine Form der frühen Spezialisierung für den Prozess der Arbeitsteilung, sondern um seine Ganzheitlichkeit. Und von daher muss man fragen, wie sich eine solche Position mit der Begabungsentwicklung und Kreativitätsentwicklung vereinbaren lässt, denn offensichtlich gibt es doch keine Begabung an sich, sondern nur eine Begabung für etwas, muss man nach einer **begabungsgerechten Schule für die Begabung jedes einzelnen** fragen. Und wir müssen auch danach fragen, wie die Lebensumwelt Schule des Schülers zu gestalten ist, also nach eine **lebensumweltgerechten Schule**.

2. Unsere Position zu Begabung, Begabungsentwicklung und Kreativität

Für uns ist **Begabung** die auf dem jeweiligen Niveau entwickelte Fähigkeit der Persönlichkeit, Aufgaben und Anforderungen auf dem jeweils erreichten individuellen Entwicklungsstand mittels der eigenen Erfahrungen, der eigenen Fähigkeiten, des eigenen Wissens und der eigenen Fertigkeiten eigenständig zu lösen, wobei andere Personen oder Hilfsmittel in den selbständigen Lösungsprozess einbezogen werden können.

Der **Kern der Begabung aber ist die Kreativität**. Kreativität so gesehen heißt, die individuell erreichte/ entwickelte Begabung zu nutzen, um neue, dem Individuum, der Gruppe oder der Gesellschaft bisher unbekannte bzw. so nicht bekannte Lösungen für gestellte oder selbst gesuchte Probleme, Aufgaben oder Anforderungen zu finden.

Diese Anforderungen können jedes Gebiet menschlicher Lebenstätigkeit in unterschiedlicher Ausprägung betreffen. Wenn wir davon sprechen, einen begabten Lehrer gehabt zu haben, dann wird unser inneres Bild von diesem begabten Lehrer ein jeweils anderes sein, je nachdem ob wir von einem begabten Grundschullehrer, Gymnasiallehrer oder Hochschullehrer sprechen.

Im Sinne dieser Definition ist a priori jeder Mensch begabt und es wird Gebiete oder Teilgebiete geben, auf denen er begabter ist als auf anderen. Jeder hat seine ganz spezifischen Stärken und Schwächen, die über die Lebensspanne keineswegs konstant sein müssen. Das ist der intraindividuelle Vergleich, der für Pädagogen ungeheuer wichtig ist, leider aber oft vernachlässigt wird, weil Lehrer mit wachsendem Schulalter der Schüler nicht mehr die Persönlichkeit, sondern nur noch die für ihren Unterricht relevanten Teilbereiche sehen.

An die Stelle **dieser** ganzheitlichen Betrachtung des Individuums tritt der Vergleich von Teilbereichen - also von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen auf bestimmten Gebieten - zwischen einzelnen Individuen. Auf diesem interindividuellen Vergleich beruht die Begabungsdiagnostik mit der Zuweisung der Prädikate minderbegabt, begabt oder hoch- bzw. höchstbegabt. Drei Gründe sind dafür verantwortlich zu machen, dass Begabung in der öffentlichen Diskussion in der Regel ausschließlich oder vorrangig mit kognitiver Begabung gleichgesetzt wird. Das ist zum einen der enge Zusammenhang von kognitiven Fähigkeiten und der öffentlichen Wertschätzung beruflicher Hierarchien. Natürlich verfügt der hoch angesehene Mathematik- oder Physikprofessor durchschnittlich über wesentlich entwickeltere kognitive Fähigkeiten als der Verwaltungssachbearbeiter oder der KFZ-Mechaniker, entscheidend für ihre fachliche Kompetenz sind jeweils ihre kognitiven Fähigkeiten.

Zweitens können kognitive Fähigkeiten mittels Intelligenztests seit fast 100 Jahren zumindest so gut bestimmt werden, dass Individuen miteinander verglichen werden können. Und drittens dominieren in der individuellen Existenzsicherung dienenden Arbeitswelt die kognitiven Fähigkeiten. Das sind aber alles keine Gründe, Begabung oder gar Hochbegabung mit dem kognitiven bzw. in Intelligenztests gemessenen IQ-Wert gleichzusetzen bzw. sie danach zu bestimmen.

Kurz gesagt: es gibt mehr Begabungen als ein IQ messen kann. Das einerseits. Andererseits ist der gemessene IQ nicht wertlos. Er drückt zum einen eine intellektuelle Mindestleistungsfähigkeit aus: zu den erbrachten Leistungen ist ein Individuum mindestens in der Lage, wozu außerdem, das wissen wir nicht. Zweitens: Je höher der IQ ist, um so größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein Individuum Aufgaben einer breiteren Palette bewältigt, der von Spearman entdeckte g-Faktor, der general factor, ist kein Artefact, sondern hat wohl seine biologische Entsprechung in der Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit in unserem Gehirn. Auch dieses Wissen kann pädagogisch wertvoll sein und nutzbar gemacht werden.

Doch: Ich habe oben von den entwickelten bzw. sich in seinem gesamten Lebensprozess entwickelnden kognitiven, kommunikativen, musisch-ästhetischen, motorischen und sozial-emotionalen Beziehungen des Menschen zur Welt gesprochen.

Wenn wir uns heute über BEGABUNG und BEGABUNGSENTWICKLUNG verständigen, dann gehört diese Aussage ins Zentrum unserer Überlegungen und zwar ebenso in ihrer Ganzheitlichkeit wie in ihrer Differenziertheit.

Deshalb gehen wir in unserer Arbeit seit weit mehr als zwanzig Jahren von einem mehrdimensionalen Begabungskonzept aus. Ähnliches findet man inzwischen in der Literatur in ähnlicher oder modifizierter Weise.

Dieses Konzept umfasst folgende Begabungsdimensionen:

Begabt für:

1. kognitive, mathematisch-naturwissenschaftliche Anforderungen
2. sprachliche, kommunikative, mutter- und fremdsprachliche Anforderungen
3. musisch-ästhetische Anforderungen
4. für psychomotorische, fein- und grobmotorische Anforderungen
5. sozial-emotionale Anforderungen.

Uns interessiert somit das Entwicklungsniveau der kognitiven Fähigkeiten bzw. der kognitiven Begabung ebenso wie das Entwicklungsniveau der kommunikativen Fähigkeiten und eben in ihrer Differenzierung hinsichtlich der

sprachlichen Fähigkeiten, der muttersprachlichen wie der fremdsprachlichen, der rhetorischen wie der schriftlichen usw. Uns interessiert differenziert das musisch-ästhetische Entwicklungsniveau ebenso wie das motorische von der Feinmotorik und Bewegungskoordination bis zur sportlichen, und uns interessiert das sozial-emotionale Entwicklungsniveau der Fähigkeiten einer heranwachsenden Persönlichkeit.

Wenn wir uns aber für die **Begabung vor allem unter dem Aspekt der Kreativitätsentwicklung** interessieren, dann stellen wir fest, dass kreative Leistungen nie isoliert auf einem dieser Dimensionsstränge basieren. Der kognitiv hochbefähigte Erfinder benötigt - um ein Beispiel zu nennen - natürlich hoch entwickelte kognitive Fähigkeiten, einen hohen IQ, er benötigt aber ebenso kommunikative Fähigkeiten, rhetorische ebenso wie fremdsprachliche, er muss seine Idee mündlich und schriftlich beschreiben und dokumentieren können, er benötigt ästhetische Fähigkeiten, um seiner Idee oder seinem Modell eine überzeugende Gestalt geben zu können, er benötigt für den Bau des Prototyps feinmotorische Fähigkeiten und er benötigt zur Gewinnung von Mitstreitern und Mitarbeitern an seiner Idee ebenso wie für die Umsetzung dieser Idee soziale Fähigkeiten. Wir könnten jetzt theoretisch jede Leistung kreativer Persönlichkeiten hinterfragen, wir werden zu keinem anderen Ergebnis gelangen - und werden sogar feststellen, dass im Leben oder an ihrem Lebenswerk gescheiterte begabte und kreative Persönlichkeiten in der Mehrheit aller Fälle daran gescheitert sind, dass sie in einer oder mehrerer dieser Dimensionen Defizite aufwiesen.

Betrachten wir dagegen den Unterricht, dann sehen die in den Lehrplänen vorgesehenen Proportionen ganz anders aus. Je weiter wir in diesem Modell nach unten gehen, um so geringer ist der Anteil, den die Lehrpläne für die systematische Entwicklung der jeweiligen Fähigkeiten außerhalb von deklarierten Zielen konkret vorsehen - und ohne polemisch zu werden müssen wir doch wenigstens die Frage stellen, welche Strategien es zur Entwicklung der sozial-emotionalen Fähigkeiten in der Schule gibt und welche Strategien den künftigen Lehrern in welchem Umfang vermittelt werden.

Diese Mehrdimensionalität der Begabung stimmt überein mit den Erkenntnissen, die die Wissenschaft in den letzten Jahrzehnten über die Funktionalität unserer linken und rechten Hirnhemisphäre gewonnen hat. Systematisch ent-

wickelt werden fast ausschließlich die Funktionen der linken Hirnhemisphäre, die der rechten aber werden sträflich vernachlässigt.

Auch das hat seine historischen Gründe. Sie resultieren aus den letztlich ökonomischen Funktionen im historischen Zeitraum des Übergangs zur systematischen Schulbildung und der Hochschulbildung ebenso wie aus der Tatsache, dass die gesellschaftlichen Anforderungen an den einzelnen eben auf die lebenslange unveränderte Ausführung von Tätigkeiten und auf ein dem angepasstes Verhalten gerichtet waren. Erfolgreich im gesellschaftlichen Sinne war eben der, der in hoher Perfektion lebenslang gleichartige Tätigkeiten ausführen konnte. Das ist, wie eingangs erläutert, heute anders und wird sich in Zukunft noch weiter verändern. Damit tritt wieder die gesamte Potenz, über die der Mensch verfügt, in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit des Pädagogen wie des Psychologen oder sie sollte es wenigstens, wenn wir unsere Aufgaben ernst nehmen.

Das heißt aber weiterhin, dass wir nicht ganzheitlich, sondern recht einseitig entwickelt sind. Wir können hervorragend analysieren, aber aus dem Analysierten Neues zu synthetisieren, fällt uns viel schwerer. Wir können mit wachsendem Alter immer besser abstrakt denken, aber Abstraktes konkretisieren, in Bilder und Vorstellungen umsetzen, fällt uns ebenfalls deutlich schwerer. Nicht nur Einstein aber hat bei der nachträglichen Analyse des Entdeckungsprozesses der Relativitätstheorie darauf aufmerksam gemacht, dass die kreative Leistung bildhaft ablief, genauer gesagt, von ihm bildhafte Vorstellungen bewusst projiziert, organisiert und so lange umstrukturiert wurden, bis er zu einem in sich stimmigen inneren Bild gelangt war. Der nachfolgende Abstraktionsprozess diente ihm nur dazu, seine Idee, seine Entdeckung für **andere nachvollziehbar und verstehbar** zu machen.

Im Schulalter wird jedoch das konkret-anschauliche, vorstellungsgebundene Denken vernachlässigt. Das zeigt der Vergleich beider Fähigkeitsdimensionen aus Intelligenztests.

Als Lehrerstudenten haben wir zudem gelernt, dass das abstrakte Denken die höhere Form des Denkens ist. Kreative Persönlichkeiten unterscheiden sich von weniger kreativen aber kaum im Entwicklungsniveau ihres abstrakten Denkens, sie unterscheiden sich aber deutlich im Niveau ihres konkret-

anschaulichen Denkens. Je höher das kreative Niveau um so geringer sind die Differenzen zwischen beiden Fähigkeitsbereichen. Es gehört jedoch zu der Tragik in der individuellen Entwicklung, dass alle Untersuchungsergebnisse bisher zeigen, dass nach der Pubertät diese Entwicklung stagniert. Dafür gibt es möglicherweise biologische Gründe, zumindest erscheinen mir entsprechende Hypothesen gut fundiert.

Hier liegt wohl eine Erklärung dafür, dass nach unseren biografischen Analysen später hochkreative Persönlichkeiten sich von jenen, die weniger kreativ waren, nur wenig im Verlauf ihrer gymnasialen oder universitären Entwicklung unterschieden, **dagegen deutlich in den ersten zehn bis zwölf Lebensjahren.** Sie waren signifikant häufiger in Prozesse einbezogen oder zu ihnen angeregt worden, die ihr konkret-anschauliches Denken entwickelten. Das betrifft frühe Anregungen zum Sammeln, Gestalten, zu technischen Experimenten ebenso wie frühe künstlerische Tätigkeiten in breiter Palette. Ich zitiere gern eine Untersuchung von Ilmenauer Wissenschaftlern um Prof. Dr. Erck, die analysiert hatten, dass 39 % der Nobelpreisträger zum Zeitpunkt ihrer nobelpreiswürdigen Leistung selbst aktiv künstlerisch tätig waren, jedoch nur 8 % der Ingenieure, die in Ilmenau studiert hatten. Je höher das kreative Niveau einer Gruppe um so höher der Anteil, der unter ihnen künstlerisch tätig war.

Alle diese Ergebnisse stimmen überein mit neueren hirnpfysiologischen Forschungen über die Entwicklung der Architektur unseres Gehirns, auf die in unserem Sprachraum immer nachdrücklicher Prof. Singer verweist.

Die noch recht jungen englischen Excellence-Center, die sich dem gesunden Aufwachsen vom Säuglingsalter an widmen, vermitteln den Eltern einen nachdenklich machenden Leitspruch: Säuglinge haben keine Zeit zu verschenken. Und der Mitbegründer von Sony und spätere Präsident des japanischen Patentamtes, Dr. Masaru Ibuka, schrieb vor über 20 Jahren ein Buch mit dem Titel "Der Kindergarten kommt zu spät", um gerade darauf aufmerksam zu machen. Unsere sensible Lernzeit liegt in den ersten zehn bis maximal zwölf Lebensjahren oder wie Prof. Singer betont, wir müssen nach dieser Zeit immer effektiver damit zu arbeiten versuchen, was in diesen ersten Lebensjahren an Architektur im Gehirn entstanden ist, von diesem Zeitpunkt an geht es vorrangig nur noch um die Effizienz der Hirnleistungen, nicht mehr um Neubildungsprozesse.

Schon vor der Geburt beginnt die Verschaltung unserer Hirnzellen. Es entsteht ein komplexes Netzwerk mit bis zu 100 Billionen Informationsschaltstellen, den Synapsen.

Fortwährend wird in der geistigen Tätigkeit die Kommunikation der Hirnzellen perfektioniert. In sensiblen Phasen leitet jede dann Impulse zu bis zu 15000 anderen, oft weit entfernt liegenden. So entsteht durch Sinnesreize unsere Sprache, entstehen unsere Emotionen, entsteht unser musisch-ästhetisches Empfinden, entsteht die Koordination unserer Bewegungen. Doch in diesen Jahren verlorene Zeit kann nicht immer aufgeholt werden. Bereits mit zwölf Monaten haben Kinder die Fähigkeit verloren, Laute zu unterscheiden, die in ihrer Sprache keine Rolle spielen. Die im Überschuss angelegten Verbindungen zwischen den Neuronen verkümmern, werden eingeschmolzen, wenn sie in einer biologisch festgelegten Zeitphase nicht genutzt werden. Brutal zeigen neuere US-amerikanische Forschungen, dass Kinder, die im frühesten Alter länger als zehn Stunden täglich vor dem Fernseher abgesetzt werden, irreversible Hirnschädigungen erleiden. Sie sehen, aber sie verarbeiten das Gesehene nicht, sie nehmen es wahr aber sie begreifen es nicht.

Unser Konzept der Begabungsentwicklung durch Kreativitätsförderung bemüht sich, all das bisher Gesagte einzuschließen und praktisch umzusetzen:

- die konsequente Nutzung der sensiblen Phasen insbesondere im Kleinkind-, Vorschul- und Grundschulalter,
- die bewusste Entwicklung der Funktionen der rechten und der linken Hirnhemisphäre,
- die Förderung der Differenzierung aller Sinne bzw. deren vorangehende Entwicklung auf dem jeweils vorhandenen Ausgangsniveau, also vom Hören zum Lauschen, vom Sehen zum Schauen und Betrachten, vom Spüren zum Fühlen und Erfühlen, vom Riechen zum Schnuppern und Erschnuppern - und all das mit allen Sinnen in Hunderten von Nuancen.
- das Stimulieren der Kinder zum Tätigwerden, also zu angestregter, lustbetonter, konzentrierter Tätigkeit (wobei jedes dieser Worte für sich genommen bedeutsam ist)
- die Entwicklung des bildhaften, konkret-anschaulichen, vorstellungsgebundenen Denkens und der Phantasie

-
- die Nutzung der vielfältigen Transferwirkungen bei diesen Tätigkeiten und damit
 - die Wiederherstellung der insbesondere seit dem Mittelalter verlorengegangenen Einheit zwischen dem Abstrakten und dem Konkreten sowie zwischen dem Rationalen und dem Emotionalen in unserem Bewusstsein, die Aufhebung der Trennung zwischen Denken und Fühlen, zugleich im Bemühen um die Wiederherstellung der Wertschätzung von beidem als Einheit - gegenüber dem heutigen Unterordnen des Fühlens unter das Denken, des Konkreten unter das Abstrakte, des Musisch-ästhetischen unter das Rationale und damit generell des Emotionalen unter das Rationale.

Doch dieses Verhältnis ist nicht einseitig, es geht nicht um das Entweder-Oder sondern um das Sowohl-als-auch. So wie die Qualität des analytischen Denkens mit der Qualität des synthetischen Denkens zunimmt, so wirkt sich die stärkere Betonung des Emotionalen zwangsläufig auf die Qualität des Rationalen aus, stimuliert die Förderung des konkret-anschaulichen Denkens zugleich wiederum das abstrakte Denken usw.

3. Die Umsetzung unserer Position in den BIP-Kreativitätsschulen

Um die Konsequenzen darzustellen, die zur Gründung der BIP-Kreativitätsschulen durch uns führte, ist es notwendig, aus dieser ganz spezifischen Sicht die DDR-Schulwirklichkeit darzustellen, obwohl diese BIP-Kreativitätsschulen letztlich auf allen Erkenntnissen basierten, die uns bei ihrer Entstehung zugänglich waren bzw. heute zugänglich sind. Die eingangs dargestellte historische Entwicklung gilt für die Mehrheit der europäischen Länder und der von diesen weltweit exportierten Schulsysteme.

Auch wenn das an dieser Stelle manchem übertrieben klingt: die DDR besaß ein stark differenziertes dreigliedriges Schulsystem. Es gab für die Masse die zehnklassige polytechnische Oberschule, aus der leistungsschwächere Schüler vorzeitig, in der Regel nach dem achten Schuljahr abgingen. Knapp zwanzig Prozent der Schüler wurden nach Ergebnissen der Intervallstudie Schüler des ZIJ mindestens einmal nicht versetzt (daraus rekrutierten sich in der Regel die vorzeitigen Abgänger - dies wurde offiziell nicht zur Kenntnis genommen, weil es so gar nicht ins offizielle Bild der DDR-Schule passte).

Von den leistungsstärksten 12 Prozent kamen ca. 8 bis zehn Prozent zur erweiterten Oberschule und damit zum Abitur, ein noch einmal deutlich darunter liegender Prozentsatz besuchte die erst vier und wohl ab 1984 vierzehn Spezialschulen mathematisch-naturwissenschaftlicher oder die in meiner Erinnerung acht Spezialschulen künstlerischer, speziell musikalischer und tänzerischer Richtung. Während die zum Abitur führenden Erweiterten Oberschulen erst nach dem achten, später sogar nach dem zehnten Schuljahr begannen, begannen die unterschiedlichen Spezialschulen deutlich früher ab dem 3., 5. oder 7. Schuljahr).

Schüler aus diesen Schulen nehmen übrigens heute in ganz Deutschland Führungspositionen ein.

Diese Bildungswegdifferenzierung war weitestgehend durch die Schulbildung auf der Grundlage des Lehrplanwerkes verursacht.

Zur Entwicklung der Begabung der Kinder und Jugendlichen gab es ein wiederum in der Regel dreistufiges System, das nur kurz skizziert werden soll. Auf der untersten Stufe existierten in den Schulen und an Freizeiteinrichtungen Arbeitsgemeinschaften oder Zirkel, Tanz-, Sport-, Kulturgruppen, Schülerakademien auf Stadtebene usw., die von den Schülern interessen- oder neigungsorientiert gewählt wurden. An einer ganz normalen zehnklassigen polytechnischen Oberschule gab es ca. 40-60 Arbeitsgemeinschaften, die überwiegend von Lehrern geführt wurden und sich speziellen oder allgemeinen Themen der Unterrichtsfächer zuwandten. In einzelnen Schulfächern, z.B. in Mathematik, gab es Schulolympiaden auf allen Klassenstufen (in der Unterstufe die sogenannten ABC-Olympiaden), an denen alle Schüler teilnahmen. Außerdem gab es eine Fülle weiterer Möglichkeiten, vom sogenannten Geigenkindergarten in Leipzig, wo die Kinder unter Leitung der Hochschule für Musik (Leitung: Prof. Hertel) Geigenunterricht erhielten bis zu Betriebssportgemeinschaften oder künstlerischen Laiengruppen wie bspw. dem Tanztheater der Deutschen Post in Leipzig.

Die auf den jeweiligen Gebieten jeweils besten Kinder und Jugendlichen wurden zu Leistungsausscheiden, zu Kreis- und dann zu Bezirksolympiaden oder - so im Schach oder im Sport - zu sogenannten Spartakiaden eingeladen. In den Ferien existierten Spezialistenlager, in denen diese Kinder die Möglichkeit

besaßen, unter fachkundiger Anleitung ihre Begabungen weiter zu entwickeln (von Mathematiklagern bis zu Schachlagern).

Nach in der Regel Bezirksolympiaden oder Bezirksspartakiaden wurden wiederum die besten zu den DDR-Ausscheiden delegiert, auf einzelnen Gebieten dann zu den internationalen Olympiaden - jeweils verbunden mit speziellen permanenten Qualifizierungsmöglichkeiten. Diese reichten von den regelmäßigen Zusammenkünften solcher Schüler in größeren Städten bis hin zu Korrespondenzzirkeln in ländlichen Gegenden. Gewährleistet war, dass dort, wo die Kenntnisse der Lehrer nicht mehr ausreichten, spezielle Kräfte von Hochschulen, Universitäten oder aus Betrieben dafür gewonnen und freigestellt wurden.

In Abhängigkeit von den Altersgruppen erfolgte dann auf einer quasi dritten Stufe die Delegierung an die speziellen begabungsfördernden Schulen oder andere Einrichtungen - so gab es in Leipzig an der Universität für die mathematisch begabtesten Schüler eine mathematische Schülergesellschaft, die übrigens auch heute noch existiert. An den Musikhochschulen oder anderen Kunsthochschulen existierten teilweise Kinderklassen ab Vorschulalter für solche speziell früh begabten Schüler.

Am entwickeltsten war dieses System einerseits im Sport, andererseits auf den Gebieten der Mathematik und der Musik. Ich will jetzt nicht darauf eingehen, obwohl man das nie unterschlagen darf, dass dieses System gegenüber Kindern auch politisch missbraucht wurde und allein familiäre Kontakte zu Verwandten in der Bundesrepublik ausreichten, Kinder und Jugendliche aus dieser Förderung auszuschließen oder sie zu internationalen Vergleichen nicht mitzunehmen, für die sie sich qualifiziert hatten, und ich will auch nicht auf die Behinderung von Kindern auf bestimmten Bildungswegen eingehen, über Jahrzehnte reichte die "soziale Herkunft: Intelligenz", um nur unter erheblich erschwerten Bedingungen oder überhaupt nicht das Abitur ablegen zu können.

So durchdenkenswert heute solche Ansätze sind, wir sahen auch massive inhaltliche Kritikpunkte, die wir innerhalb unseres Interventionsprojekts anzugehen versuchten. So gab es keine Begabungsentwicklungsphasen in dem Sinne, dass überhaupt die Breite der Möglichkeiten jedes Kindes in ent-

sprechenden Tätigkeiten ausgelotet wurde. Die neigungs- oder interessenorientierte Beschäftigung der Kinder basierte allein auf den oft sozial verursachten Neigungen. Wenn also - um ein immer aktuelles Beispiel zu nennen -, zu Hause ein Klavier stand, war die Wahrscheinlichkeit hoch, dass dieses Kind Klavierunterricht erhielt, vielleicht lag oder liegt aber seine tatsächliche Begabung auf ganz anderen Gebieten, wenn der Freund zum Fußballspielen geht, geht der andere Freund eben mit, vielleicht liegt dessen Begabung aber im Tanz... usw.

Unser zweiter Kritikpunkt bezog sich auf die Zielstellung der ideologisch determinierten Vorbereitung auf die Beschäftigungsfähigkeit. Die DDR benötigte in Größenordnungen Ingenieure, Wissenschaftler, Instrumentalisten oder wollte ihr Prestige - inzwischen wissen wir, dass ohne Emotionen gesprochen, da wir selbst Betroffene sind, nicht immer nur lautere Mittel eingesetzt wurden - durch sportliche Leistungen erhöhen. Das war ausschließlich im Rahmen des - zudem auf falsch verstandener Chancengleichheit beruhenden - Schulsystems für die Masse der Kinder nicht möglich und in Berufsausbildung und Studium allein nicht mehr leistbar. Der Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung des Individuums wurde aus dieser Sicht erheblich vernachlässigt und blieb unberücksichtigt.

Ein dritter Kritikpunkt bezog sich davon ausgehend auf die in der Spitzenförderung unsensible, weil ökonomisch begründete Herausnahme aus der Förderung von solchen Kindern und Jugendlichen, die in ihrer Begabungsgenese stagnative Phasen erlebten und vorgegebene Ziele nicht zeitnah erreichten. Das war oft mit erheblichen Brüchen der individuellen Lebenssituation verbunden und führte nicht selten zu negativen Auswirkungen auf die weitere Entwicklung. Nicht die Persönlichkeit, sondern die ideologisch und ökonomisch determinierte Nützlichkeit des Kindes stand im Zentrum der Förderung.

Solche kritischen Punkte resultierten sowohl aus dem politischen System der DDR einerseits bis hin zu einem verbreiteten Misstrauen gegenüber besonders begabten oder gar kreativen Personen andererseits sowie generell der Unkenntnis des Prozesses der Begabungsgenese. So dominierte zum einen unter Lehrern, Trainern, Übungsleitern eine milieutheoretische pädagogischen Haltung derart, dass auch im Bereich der Spitzenförderung Motivation und Fleiß entscheidend und letztlich ausschlaggebend sind - mit Ausnahme

der Kunst und einiger Sportarten verschloss man sich in der Praxis wissenschaftlich fundierten genetischen und biologischen Erkenntnissen. Sie resultierten weiterhin generell aus dem geringen Kenntnissniveau der Masse der Lehrer über die gesamte Begabten- und Hochbegabtenproblematik. Aber letzteres war und ist kein DDR-spezifisches Problem.

Uns hatte als Wissenschaftler nach unseren zahlreichen pädagogisch-psychologischen und soziologischen Einzel- und Massenuntersuchungen in unterschiedlichsten Gruppen interessiert, was passieren würde, wenn alle Kinder seit ihrer frühesten Kindheit solche Anregungen erhalten, wie das zahlreiche Nobelpreisträger, Erfinder oder Schöpfer überragender Kunstwerke in ihren Lebensberichten aufzeigten. Im Mittelpunkt standen für uns die Fragen nach der Gestaltung des Tätigkeitsprozesses dieser Kinder, nach einer dafür adäquaten Umwelt und nach den Anforderungen an den mit diesen Kindern tätigen Pädagogen. Unser Ausgangspunkt war also der Entwicklungsprozess besonders begabter und kreativer Persönlichkeiten, um von daher Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis ableiten zu können.

Diese Frage führte unter Einbeziehung der weltweit vorliegenden Erkenntnisse und praktischen Umsetzungen - erinnert sei hier an die Hamburger Weltkonferenz des world council for gifted and talented children - zu einer fünfjährigen Interventionsforschung, einem Modellversuch, in Kindergärten und Grundschulen von 1988 bis 1993 und schließlich zu den Kreativitätsschulen (Die Literaturrecherchen fanden Eingang in H.-G. Mehlhorn/Klaus K. Urban, Hochbegabtenforschung international, Berlin und Köln 1989). Bereits die Ergebnisse des nachfolgend noch darzustellenden Forschungsprogramms **aus den Kindergärten** waren überzeugend (siehe auch die Ergebnisdarstellung unter www.creativityschools.com). Das damalige Volksbildungsministerium erkannte, dass die Kinder sich so positiv entwickelt hatten, dass sie nicht mehr ins bestehende DDR-Schulsystem passen würden, man bräuchte für diese Kinder schon ab 1. Klasse Spezialschulen, die es niemals geben würde - und verlangte daraufhin, dass diese Interventionsforschung abgebrochen wird. Dass wir nicht mehr gezwungen werden konnten, dem nachzukommen, war der politischen Wende in der DDR zu verdanken. Wir waren immer an Schwierigkeiten gewohnt und besaßen deshalb die Beharrlichkeit, diese Forschungen unter diesen Ausgangsfragestellungen planmäßig bis zum Ende der Grundschulzeit dieser Kinder 1993 fortzuführen - und

das trotz aller Wendewirren und der heute kaum noch bewussten umfassenden Umbrüche mit allen Folgen für unsere finanziellen und personellen Konzepte in diesen Jahren. Auf der Grundlage dieser hierbei gewonnenen Erkenntnisse entstanden die **BIP-Kreativitätsschulen**.

BIP-Kreativitätsschulen sind spezielle Einrichtungen zur Entwicklung und Förderung der Kreativität durch die Entwicklung des Begabungspotentials, der Intelligenz und der zugehörigen Persönlichkeitsqualitäten, deshalb BIP-Kreativitätsschulen. Nach Möglichkeit sollten sie vom Kindergarten bis zum Schulabschluss durchlaufen werden. Sie sind für alle Kinder geeignet, vom geistig gesunden gering begabten Kind bis zum Hochbegabten.

Diese Einrichtungen entstanden und entstehen als

1. **Little-Genius-Kreativitätsschulen**, die ein spezielles Förderprogramm für alle Kinder zwischen dem ca. 3. und 10.–12. Lebensjahr anbieten. In ihnen wird dieses Programm ganz- oder halbtags für Vorschulkinder als Minimax-Programm angeboten oder wöchentlich zweimal zwei Stunden für Kinder der gesamten Altersspanne.
2. als **BIP-Kreativitätskindergärten**, in denen das Programm in den Tagesablauf integriert ist,
3. als **BIP-Kreativitätsgrundschulen**, die dieses Programm - allerdings erweitert und in enger Verflechtung zum Unterricht - in den Unterricht und das Hortprogramm ganztägig integrieren,
4. als **BIP-Kreativitätsgymnasien**, die dieses Programm unter dem Aspekt der Begabungsförderung weiterführen und praxisorientierte Kreativitätsschwerpunkte setzen.

Wir gehen dabei von der benannten Position aus, dass hohe kreative Leistungen auf der Einheit

1. eines hohen Niveaus logischen Denkens,
2. entwickelter sprachlicher und fremdsprachlicher Kommunikationsfähigkeiten,
3. eines hohen musisch-ästhetischen Niveaus,
4. entwickelter motorischer Fähigkeiten und
5. eines hohen emotional-sozialen Niveaus basieren.

Diese Persönlichkeitsdimensionen werden durch das von uns gemeinsam mit

einer großen Forschungsgruppe von Wissenschaftlern und Künstlern entwickelte Komplexprogramm, an dem sich alle Kinder gleichermaßen beteiligen, spezialisiert und integrativ gefördert. Es geht also jeweils um alle der oben genannten fünf Begabungsdimensionen.

Alle Kinder werden dazu in folgende spezialisierte Tätigkeitsangebote einbezogen, die nach unserem bisherigen Erkenntnisstand dafür am besten geeignet sind:

- Erlernen des Schachspiels und strategischer Spiele
- Nutzung des Computers zum Knobeln und Gestalten bis hin zum Programmieren
- kreativer Sprachgebrauch, kreatives Schreiben
- frühe Sensibilisierung für fremde Sprachen (in den Kreativitätsschulen eine Fremdsprache, in den BIP-Kreativitätsgrundschulen zur Zeit ab Klasse 1 drei - eine germanische: englisch, eine romanische: französisch und eine außereuropäische: z.Z. Arabisch)
- Darstellendes Spiel, Rollenspiele, Theaterspiele, Ideen, Gedanken, Gefühlen im Spiel Ausdruck geben,
- kreativer Tanz, Bewegung und Tanz,
- Bildkünstlerisches Gestalten, Malerei, Grafik, Plastik
- Elementare Musikerziehung, Rhythmik
- in allen BIP-Kreativitätsgrundschulen Erlernen der Grundlagen eines Musikinstruments über mindestens ein Jahr - bei Interesse weitere Fortführung (zur Zeit in den einzelnen Klassen und Schulen unterschiedlich bis 70 % aller Schüler).

Diese fachspezifische Orientierung ist nicht auf fachspezifische Ziele beschränkt. So fördert das Darstellende Spiel zwar vorrangig darstellerische Fähigkeiten, aber eben auch sprachliche, fördert das Gedächtnis, die Konzentration, fördert musisch-ästhetische, fördert motorische und sozial-emotionale im Spiel mit anderen wie auch in der besseren Erfassung der eigenen sozialen Position, das Einstellenkönnen auf andere, das Auf-andere-eingehen-können usw.

Analog gilt das für jede einzelne Disziplin auf jeweils spezifische Weise, auch wenn es jeweils Schwerpunkte gibt. So wurde Schach gewählt wegen seiner Potenz zur Förderung des strategischen, vorausschauenden Denkens auf bildhafter Vorstellungsebene.

Von hier aus ergibt sich die enge Verflechtung mit dem Unterricht und den Lehrplanfächern und in deren Ergebnis die überraschend positive schulische Entwicklung. Während nach den anspruchsvollen Kriterien der Bildungsempfehlung in Sachsen 80 % der Modellversuchskinder 1993 die Bildungsempfehlung erreichten, waren das 2000 sogar alle Kinder der ersten Grundschulklasse in Leipzig und jene, die an ihren künftigen Gymnasien Aufnahmeprüfungen ablegen mussten, bestanden diese erfolgreich.

Die Kernziele dieses Programms bestehen darin,

1. langfristig die Begabungspotenzen jedes einzelnen Kindes zu entwickeln, also weg von der dominanten Spontaneität und Zufälligkeit bei der Konfrontation des einzelnen Kindes mit Einzelangeboten und anstelle dessen das Erkennen der Stärken und Schwächen, dem weiteren Ausbau der Stärken und das Schließen der Schwächen.
2. die Kinder allseitig zu entwickeln, sie Tätigkeitserfahrungen auf allen Gebieten sammeln zu lassen und Hemmnisse vor einzelnen Gebieten abzubauen.
3. die Kreativität zu entwickeln und das Begabungspotential weiter ausprägen.

Die Organisation an den BIP-Kreativitätsschulen ist grundsätzlich dieser Zielstellung untergeordnet.

Dazu gehört die Arbeit mit kleinen Gruppen, in den Little-Genius-Kreativitätsschulen mit maximal 10 Kindern. Ich beziehe mich jetzt weiterhin nur auf die Grundschulen, von denen es seit 1997 eine in Leipzig gibt, seit 1998 eine in Chemnitz, seit 2000 eine in Heidenau bei Dresden. Beantragt sind solche Schulen für Gera in Thüringen und Wittenberg in Sachsen-Anhalt, in Vorbereitung sind weitere in Berlin, in Berliner Randlage und in München. Die Klassenstärke beträgt in den Grundschulen maximal 20 Kinder, in den kreativen Disziplinen wird in der Regel die Klasse geteilt. Jede Klasse hat zwei Lehrer, in der Regel einen davon mit Hortabschluss im Sinne eines traditionellen Horter-

ziehers - es gab zu DDR-Zeiten eine entsprechende Spezialisierung der Grundschullehrer quasi als drittes Fach Hort, der als Lehrer diese sozialpädagogische Befähigung besaß und auf die Altergruppe als Erzieher vorqualifiziert war.

Bei der Teilung der Klassen wird in der Regel nach oben differenziert, wobei es in unterschiedlichen Disziplinen unterschiedliche personelle Zusammensetzungen der Schüler gibt. Diese Differenzierung betrifft auch mindestens 10 Lehrplanstunden pro Woche, weil Lehrer dauerhaft kaum innere Differenzierungen im Unterricht bewältigen. Personell ist das nicht aufwendiger als an staatlichen Schulen und Horten, wo bspw. in Sachsen auf 32 Kinder ein Lehrer sowie fast anderthalb voll beschäftigte Horterzieher kommen.

An den Schulen gibt es durch diese Organisation keinen Unterrichtsausfall. Hausaufgaben werden als Schularbeiten in der Schule erledigt. Der Ranzen bleibt die Woche über in der Schule, die Eltern sollen ihre Zeit mit den Kindern vielseitig aber nicht als Hilfslehrer verbringen. Nachhilfeunterricht ist dadurch grundsätzlich nicht erforderlich.

Die Schule ist ganzjährig vom 2.1. bis 23.12. täglich von 7 bis 18 Uhr geöffnet, die Beschäftigungskernzeiten liegen zwischen ca. 8-16 Uhr an drei Wochentagen (also an maximal 108 Tagen pro Jahr), an zwei weiteren Wochentagen wird der gestaltete Tagesablauf verkürzt, damit die Kinder noch außerschulischen Interessen nachgehen können, sie können aber auch in der Schule an zusätzlichen Projekten teilnehmen. Letzteres gilt auch für alle Ferienzeiten.

Das generelle Hauptproblem für ein solches Arbeiten ist die Qualifikation der Lehrer und Erzieher in allen Organisationsformen der BIP-Kreativitätsschulen. Aus den eingangs dargelegten Gründen genügt die Ausbildung der Lehrer wie auch Erzieher diesen Anforderungen nicht. Sie erhalten deshalb auf der Grundlage unserer Konzeption eine 1860 Stunden umfassende Fortbildung zum Kreativitätspädagogen auf universitärem Niveau, was fast einem sechssemestrigen Studium entspricht. Absolventen dieser Fortbildung werden auch von einer Fülle anderer Einrichtungen gern angestellt - von kommunalen Kindertagesstätten und staatlichen Schulen bis hin zu Rehakliniken.

Die fachliche Umsetzung dieser Fortbildung an den BIP-Schulen wird durch das Leipziger Kreativitätszentrum überwacht, weitere Fortbildungen unterstützen dies. Lehrer dieser Schulen haben außerdem eine hohe Weiterbildungsverpflichtung, die auch angenommen wird, denn neben der hier genannten kommt noch die jeweils fachliche Weiterbildung dazu. Die Lehrer haben selbstverständlich auch ihre Ferien, aber Schülerferien sind eben keine Lehrerferien, die Betreuung der Kinder in den Ferien gehört ebenso dazu wie eben die Weiterbildung - übrigens knüpfen wir hier an DDR-übliche Gepflogenheiten an, wo jeder Lehrer in den Ferien jährlich eine Woche Weiterbildung absolvieren musste. Mir ist es unverständlich, wie an den staatlichen Schulen ein hohes Niveau über Jahrzehnte gesichert werden kann, wenn die Pflicht zur Weiterbildung durch moralische Appelle realisiert werden soll und wenn dazu noch Themen angeboten werden, die mehr dem Event-hopping in unserer Gesellschaft entsprechen als den Notwendigkeiten des Unterrichts.

Trotz dieser Weiterbildungen werden in zahlreichen Disziplinen ab den älteren Grundschuljahren wiederum Spezialisten benötigt, um weiterhin leistungs- und begabungsadäquat differenzieren zu können.

Ein ausgewähltes Ergebnis:

Ich möchte meine Ausführungen mit einem Intelligenztestergebnis beenden. An den BIP-Kreativitätsgrundschulen werden die Kinder ausschließlich in der Reihenfolge der Anmeldungen aufgenommen, Aufnahmeprüfungen oder andere Auswahlverfahren erfolgen nicht. Ein Ausgangstest war uns nicht möglich, weil das sofort zu dem Eindruck führt, dass verdeckte Auswahlverfahren vorgenommen werden.

Zwei Hauptmotive veranlassen Eltern, ihre Kinder an solchen Schulen anzumelden. Diese sind erstens **Angst vor einer möglichen Überforderung** der Kinder in großen Klassen mit relativ anonymen Strukturen am Anfang der Grundschulzeit und dem gegenüber an den BIP-Schulen zwei Lehrer für maximal zwanzig Kinder sowie zweitens **Angst vor einer Unterforderung**, weil die Kinder bereits in den Kindergärten unterfordert schienen oder sie unterfordert waren, Testergebnisse auf überdurchschnittliche Fähigkeiten verwiesen usw.. Aus letzterem Grund zogen bspw. seit dem Gründungsjahr 1997 bisher jedes Jahr Eltern mit hochbegabten Vorschulkindern nach Leipzig, um sie an diese

Schule zu geben. Das Mittelfeld fehlt aber bisher fast völlig.

Im vergangenen Schuljahr wurden an der Leipziger Schule erstmals Kinder aufgenommen, von denen die Hälfte (eine spätere Schulklasse) das Vorschulprogramm Minimax besuchte.

Die Ergebnisse zeigen, dass 50 % der Kinder der jetzigen zweiten Klassen am Ende ihres ersten Schuljahres Testergebnisse im Test Progressive Matrizen von Raven aufwiesen wie nur 1 % der Normalpopulation. Zwei Drittel dieser Kinder kommen aus der Klasse, die am Minimax-Programm beteiligt war.

Ähnlich ist das Ergebnis im 3. Schuljahr: auch hier liegt jeder 2. im obersten 1 %-Percentil. Schüler mit solchen Testergebnissen werden in der Literatur oft als höchstbegabt bezeichnet.

Wenn man die Ergebnisse vergleicht, stellt man fest, dass die Schüler des dritten Schuljahres insgesamt über einen durchschnittlich noch höheren Prozentrangewert (IQ) verfügen, also ihre Testergebnisse über denen des 2. Schuljahres liegen.

In der Literatur ist die Meinung verbreitet, dass überragende kreative Leistungen einen IQ von ca. 120 benötigen. Diesen Wert erreichen 80 % der Schüler dieser Schulen - zumal bei entsprechender Frühförderung - bereits nach einem Schuljahr an dieser Schule.

Übrigens zeigte schon der Modellversuch, dass nach zwei Schuljahren aus sechs repräsentativ ausgewählten Leipziger Klassen, in denen unser Angebot nur additiv dazu kam, bereits immerhin 11 % im obersten 1 % - Percentil lagen und kein einziger einen IQ unter 100 aufwies.

Zum abschließenden Vergleich:

In ganz Deutschland hat sich entgegen dieser Entwicklung in den letzten Jahren der durchschnittliche IQ-Wert von 100 auf 95 abgesenkt, darunter im Osten von 102 vor der Wende - wie Dr. Volkmar Weiß in einem Beitrag "Deutschland zehrt seine Begabungsreserven allmählich auf" im August 2000 nachwies.

Während ein IQ von 102 besagt, dass durchschnittlich alle leicht über dem Durchschnitt liegen, besagt ein IQ von 95, dass der Durchschnitt heute dort liegt, wo vor wenigen Jahren nur 40 % mit den geringeren Testleistungen zu fin-

den waren. Dies stellt einen dramatischen Einbruch vom Durchschnitt bei ca. 53 % auf den Durchschnitt von ca. 40 % aller Gleichaltrigen dar.

Wie man auch immer zu Intelligenztests steht, dieses Ergebnis ist nicht weniger dramatisch als die umstrittenen und nicht selten schöngeredeten Ergebnisse der TIMMS-Studien und sollte noch weitaus mehr Anlass geben, darüber nachzudenken, was aus den Ergebnissen **unserer** BIP-Schulen und BIP-Schulkonzepten in den Schulalltag eingehen kann. Als wir im Dezember 1989 in Leipzig dazu die erste internationale Konferenz durchführten, rieten uns damals zahlreiche Kollegen der damaligen Bundesrepublik, nicht auf eine Umsetzung dieser Ideen in einem vereinigten Deutschland zu hoffen. Ich erinnere mich noch genau an einen Satz eines damals bereits guten Freundes: So alt könnt Ihr gar nicht werden, dass eine KMK das auch nur ins Auge fassen würde, darüber nachzudenken. Und erst das nachdrückliche Drängen eines befreundeten altbundesdeutschen Bildungshistorikers, den Mut aufzubringen und freie Schulen zu gründen, um nicht nur über das Konzept zu reden, sondern jeden Kritiker wie Interessenten einladen zu können, das anzusehen, anzufassen, zu erleben und schließlich insbesondere das nachhaltige Interesse des Sächsischen Kultusministeriums an unserer Arbeit und für eine reichere Schullandschaft an solchen Schulen, haben uns schließlich ermutigt, als einen ersten Schritt diesen Weg zu gehen.

Das bisher Erreichte und vor allem die positive Resonanz der Kinder und Eltern gibt uns die Kraft, diese Idee auch künftig weiterzuentwickeln und umzusetzen.

Prof. Dr. sc. Hans-Georg Mehlhorn
Leipziger Kreativitätszentrum
Hermann-Löns-Str. 12
04454 Holzhausen
Tel. (034297) 42 100
Fax (034297) 42 110
www.creativityschools.com
mehlhorn@creativityschools.com

Heinz Holling, Miriam Vock, Franzis Preckel

Schulische Begabtenförderung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland Befunde und Empfehlungen



1. Einleitung

Die Grundlage des vorliegenden Beitrags ist ein Gutachten zur schulischen Begabtenförderung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, das im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) von Holling, Vock und Preckel 2001 erstellt wurde. Finanziert wurde das Gutachten durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Ziel des Gutachtens war eine Bestandsaufnahme der Maßnahmen zur schulischen Begabtenförderung, aus der sich Hinweise auf empfehlenswerte Maßnahmen und Optimierungsmöglichkeiten ergeben. Hierzu wurden Interviews mit Ansprechpartnerinnen und -partnern in den Kultusministerien oder Senatsverwaltungen der Länder geführt, die über den Stand der Dinge in ihrem Land berichten und meist umfangreiche Informationsmaterialien zur Verfügung stellen konnten. Die Ansprechpartnerinnen und -partner nannten in vielen Fällen zusätzlich weitere Expertinnen und Experten im Bereich der Begabtenförderung in ihrem Land, die dann ebenfalls im Rahmen der Bestandsaufnahme befragt wurden. Mit einer Reihe von Förder- und Beratungseinrichtungen in den Ländern wurde auch direkt Kontakt aufgenommen (z.B. mit verschiedenen Beratungsstellen, dem Maria-Theresia-Gymnasium in München, den Fördereinrichtungen des Christlichen Jugenddorfwerks etc.). Weiterhin wurden Ergebnisse der psychologischen und pädagogischen Forschung zur Effektivität und zum Nutzen ausgewählter Fördermaßnahmen für besonders Begabte in das Gutachten integriert.

Im Folgenden sollen einige der im Gutachten berücksichtigten Maßnahmen zur schulischen Begabtenförderung dargestellt werden. Diese Maßnahmen sind: Vorzeitige Einschulung, Überspringen von Klassen, Verkürzung der Schulzeit in Sonderklassen, Enrichment-Angebote, Fähigkeitsgruppierung, Lehreraus- und -fortbildung, Förderangebote im vorschulischen Bereich sowie

Angebote für besonders begabte Mädchen. Jeder Bereich wird zunächst im Hinblick auf die derzeitige Situation in den Ländern beschrieben. Anschließend werden Befunde aus Evaluationsstudien referiert und konkrete Empfehlungen zur weiteren Gestaltung dieser Maßnahmen ausgesprochen.

Im Verlauf der Gutachtenerstellung wurden zudem konkrete Empfehlungen von Seiten der Länder ausgesprochen. Diese Empfehlungen finden sich im dritten Teil dieses Beitrags. Abschließend wird die schulische Begabtenförderung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland zusammenfassend und unter dem Gesichtspunkt zukünftiger Perspektiven im Bereich der Begabtenförderung dargestellt.

2. Maßnahmenbezogene Befunde und Empfehlungen

2.1 Vorzeitige Einschulung

Darstellung der Situation in den Ländern

In allen Bundesländern ist eine vorzeitige Einschulung möglich. Unterschiede bestehen jedoch im festgelegten Mindestalter, d.h. dem Stichtag, bis zu dem das sechste Lebensjahr vollendet sein muss. In neun Bundesländern können die Kinder vorzeitig eingeschult werden, die bis zum 31.12. desselben Jahres sechs Jahre alt werden. Drei Bundesländer haben eine weitergehende Regelung eingeführt: Hier können auch Fünfjährige eingeschult werden, die spätestens bis zum 30.06. des Folgejahres das sechste Lebensjahr vollenden. In vier weiteren Ländern wird kein Mindestalter für eine Einschulung vorausgesetzt.

Eine relativ neue Maßnahme ist die „flexible Eingangsstufe“, in der die ersten beiden Schuljahre je nach Fähigkeiten in einem, zwei oder drei Jahren durchlaufen werden können. Eine flexible Eingangsstufe wurde bereits in vier Ländern eingeführt, zwei weitere Länder planen die Einführung.

Ergebnisse aus Evaluationsstudien

In verschiedenen Studien und Metaanalysen (z.B. Proctor, Feldhusen, Black 1988; Reynolds, Birch, Tuseth 1962) konnte gezeigt werden, dass die vorzeitige Einschulung für Kinder mit deutlich überdurchschnittlicher Begabung, die keine bedeutsamen Defizite in anderen Entwicklungsbereichen aufweisen, empfehlenswert ist. Im einzelnen zeigte sich:

1. Die vorzeitige Einschulung sorgfältig ausgewählter Kinder führt nicht zu emotionalen, sozialen oder Leistungsproblemen.

2. Striktes Festhalten am chronologischen Alter als Kriterium für den Einschulungstermin kann bei motivierten und besonders begabten Kindern zu emotionalen und Verhaltensproblemen führen.

3. Insgesamt ergaben sich deutlich mehr positive als negative Konsequenzen.

Als ein wesentlicher erfolgsrelevanter Faktor für die vorzeitige Einschulung erwies sich die Einstellung der aufnehmenden Lehrkraft: Nur wenn die Lehrkraft eine akzeptierende Haltung der Maßnahme und dem Kind gegenüber einnimmt, ist in der Regel eine vorzeitige Einschulung erfolgreich und wirkt sich positiv auf die Entwicklung des Kindes aus.

Mit dem Modell der flexiblen Eingangsstufe wurden bislang positive Erfahrungen gemacht. Eine systematische Evaluation der Maßnahme ist jedoch erforderlich, um die Konsequenzen für die Schülerinnen und Schüler verlässlich einschätzen zu können.

Empfehlungen

Bei der Entscheidung über den Einschulungstermin sollte keine Orientierung am chronologischen Alter des Kindes erfolgen. Vielmehr sind folgende Faktoren in Betracht zu ziehen:

- individueller Entwicklungsstand
- Fähigkeiten
- Motivation und Interessen
- Rahmenbedingungen (z.B. familiäre Situation, Haltung der aufnehmenden Lehrkraft etc.)

Restriktionen durch schulrechtliche Verordnungen erscheinen hier somit nicht notwendig. Eine forcierte Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Lehrerinnen und Lehrern zu den Auswirkungen der vorzeitigen Einschulung ist zu empfehlen.

2.2 Überspringen von Klassen

Darstellung der Situation in den Ländern

Das Überspringen von Klassen ist in allen Bundesländern möglich, es finden sich jedoch sehr unterschiedliche schulrechtliche Einschränkungen. So ist beispielsweise in der Mehrzahl der Länder eine direkte Einschulung in Klasse 2 oder ein Springen aus dem ersten Viertel- oder Halbjahr der ersten Klasse heraus nicht zulässig. Statistiken über die Inanspruchnahme der Maßnahme liegen in den meisten Ländern nicht vor. In den Ländern, in denen Statistiken

über das Springen geführt werden, wird deutlich, dass pro Schuljahr und Bundesland die Zahlen zwischen wenigen Einzelfällen und max. ca. 130 Schülerinnen und Schülern liegen. Insgesamt hat die Springerquote in den letzten Jahren etwas zugenommen, und es springen mehr Schülerinnen und Schüler in der Grundschule als in der weiterführenden Schule (dies entspricht im Wesentlichen der Tendenz der Ergebnisse von Heinbokel 1996: Untersuchung der Häufigkeit des Springens in Niedersachsen in den 80er Jahren). In zwei Bundesländern wurden die Schulen unlängst dazu verpflichtet, bei entsprechenden Leistungen einer Schülerin/eines Schülers die Möglichkeit des Springens zu prüfen. Ein Land bietet seit kurzem die Möglichkeit zum „Gruppenspringen“ an. Das bedeutet, dass eine Schülergruppe in den Klassen 6 bis 8 oder 7 bis 9 jeweils gemeinsam ein Halbjahr überspringt. Weitere Länder haben die schulrechtlichen Voraussetzungen für das Gruppenspringen geschaffen oder planen entsprechende Schritte.

Ergebnisse aus Evaluationsstudien

Empirische Untersuchungen aus dem deutschen Raum (z.B. Prado, Schiebel 1996; Reitmajer 1988) belegen, dass das Überspringen in der Regel nicht zu dauerhaften negativen Auswirkungen auf die schulischen Leistungen oder die sozial-emotionale Entwicklung führt. Die meisten Springerinnen und Springer gehören nach dem Springen bald wieder zur Leistungsspitze der neuen Klasse. In höheren Klassen sind nach dem Springen jedoch mehr oder weniger große Notenabfälle möglich. Beispielsweise verschlechterten sich die Schülerinnen und Schüler in der Untersuchung von Prado und Schiebel (1996) nach dem Springen um durchschnittlich 0,3 bis 0,5 Notenpunkte (wobei jedoch in Einzelfällen auch Notenzuwächse zu verzeichnen waren). Positive Effekte des Überspringens von Klassen sind vor allem eine Verbesserung der Lernmotivation, des Selbstvertrauens und der Fähigkeit zur Anpassung an neue Situationen.

Als erfolgsrelevant für das Überspringen erwiesen sich folgende Faktoren:

1. Eine sorgfältige Auswahl der Schülerinnen und Schüler für das Springen im Hinblick auf Leistungsfähigkeit und Motivation.
2. Eine positive und vorurteilsfreie Einstellung der Lehrkräfte.
3. Eine fortlaufende Evaluation und die Möglichkeit der Korrektur der Maßnahme.

Empfehlungen

Das Überspringen von Klassen ist grundsätzlich als eine empfehlenswerte Fördermaßnahme für besonders begabte Schülerinnen und Schüler anzusehen. Dennoch sollte es nicht als hinreichende Fördermaßnahme für besonders Begabte verstanden werden. Viele besonders begabte Schülerinnen und Schüler sind nach einer „Aufholphase“ von dem Tempo der Klasse schnell wieder unterfordert. Hier sollten zusätzliche Förderangebote, die auch das Zusammenkommen mit gleichaltrigen Gleichbefähigten ermöglichen, gesucht werden. Im Idealfall sollte für jede einzelne Schülerin bzw. jeden einzelnen Schüler ein Katalog von Fördermaßnahmen individuell zusammengestellt werden.

Lehrkräfte sowie Schulpsychologinnen und -psychologen sollten den Schülerinnen und Schülern bzw. ihren Eltern ein realistisches Bild vom Überspringen vermitteln und sie bei ihrer Entscheidungsfindung für oder wider das Springen unterstützen können. Dafür sollten beide Berufsgruppen fortgebildet werden. Das erfolgreiche Überspringen einer Klasse hängt zudem in starkem Maße auch von der Einstellung der aufnehmenden Lehrkraft zum Springen ab.

Die Vereinbarung einer „Schnupperzeit“, in der die Schülerin bzw. der Schüler zunächst am Unterricht in einzelnen Fächern in der höheren Klasse teilnimmt, kann die Entscheidungsfindung (insbesondere für das Kind selbst) und den Übergang erleichtern. Zu empfehlen sind darüber hinaus alle Maßnahmen, die die Belastungen im sozialen Bereich, die mit dem Springen einhergehen können, mindern (z.B. das Angebot von Springerseminaren in den Ferien oder Gruppenspringen). Weiterhin empfehlen sich solche Maßnahmen, die zu mehr „Normalität“ des Springens beitragen, und somit Stigmatisierung und Ausgrenzung der Springerinnen und Springer verhindern (z.B. die in zwei Ländern bereits realisierte schulrechtliche Verpflichtung der Klassenkonferenz, bei entsprechenden schulischen Leistungen die Möglichkeit des Springens zu prüfen und die Schülerin bzw. den Schüler sowie die Eltern auf diese Möglichkeit hinzuweisen). Hingewiesen sei an dieser Stelle auch auf die Empfehlungen, die Heinbokel (1996, S. 219) in ihrer Untersuchung zum Überspringen formuliert.

2.3 Verkürzung der Schulzeit in Sonderklassen

Darstellung der Situation in den Ländern

Sogenannte D-Zug-Klassen, in denen die Mittelstufe (und z.T. auch die Unterstufe) in kürzerer Zeit durchlaufen wird, werden in Deutschland derzeit unter verschiedenen Bezeichnungen in drei Bundesländern angeboten:

- G8-Zweige an 63 Gymnasien in Baden-Württemberg
- BEGYS-Klassen (*Begabtenförderung am Gymnasium mit Verkürzung der Schulzeit*) an 12 Gymnasien in Rheinland-Pfalz
- Schnellläuferklassen an 13 Gymnasien in Berlin

Drei weitere Länder führen derzeit entsprechende Schulversuche durch, ebenfalls drei Länder planen Schulversuche mit verkürzten Klassen. Zu beachten ist hier, dass die reguläre Gymnasialzeit in derzeit drei Bundesländern (ab 2001/02: vier Länder) ohnehin nur 12 Schuljahre beträgt. In diesen Bundesländern erscheint ein Angebot von verkürzten Klassen zunächst weniger dringlich.

Ergebnisse aus Evaluationsstudien

Es wurden umfangreiche Evaluationsstudien zu den G8-Klassen (Heller, Rindermann 1997), den BEGYS-Klassen (Kaiser 1997) und den Schnellläuferklassen (Zydatiś 1999) durchgeführt. Es zeigte sich, dass etwa 20 bis 25% der Schülerinnen und Schüler eines Gymnasialjahrgangs dazu in der Lage sind, das Gymnasium ohne Leistungseinbußen in kürzerer Zeit zu durchlaufen. In Rheinland-Pfalz wurden verschiedene Modellvarianten untersucht, die sich zum einen darin unterschieden, in welcher Klassenstufe die verkürzten Klassen einsetzen (Klasse 5,7 oder 8) und zum anderen, welche Klassenstufe übersprungen wird (Klasse 6 oder 9). Diese Varianten führten jedoch nicht zu unterschiedlichen Ergebnissen, so dass davon auszugehen ist, dass alle Modelle prinzipiell gleich gut zur Förderung geeignet sind. Ebenfalls in Rheinland-Pfalz konnte gezeigt werden, dass die Separierung in BEGYS- und Regelklassen nicht zu bedeutsamen sozialen oder emotionalen Schwierigkeiten für die Schülerinnen und Schüler führt. Einen zentralen Punkt aller drei Modellversuche stellte die Problematik der Auswahl geeigneter Schülerinnen und Schüler dar. Es finden sich hier analog zu den Ergebnissen der vorzeitigen Einschulung und des Überspringens zwei Schwierigkeiten: Zum einen zeigten Schülerinnen und Schüler, die sich für die Maßnahme eigneten, aber in der Regelklasse verblieben, eine etwas negativere sozial-emotionale Entwicklung

als Schülerinnen und Schüler der verkürzten Klassen (Heller, Rindermann 1997). Andererseits erbrachten Schülerinnen und Schüler, die nicht überdurchschnittlich kognitiv befähigt und leistungsmotiviert waren, in den verkürzten Klassen schlechtere Leistungen als in den Regelklassen (Zydati 1999). Der Eignungsdiagnostik im Vorfeld kommt somit eine entscheidende Rolle zu.

Empfehlungen

Da keine Unterschiede zwischen den in Rheinland-Pfalz untersuchten Modellvarianten festgestellt werden konnten, sprechen keine pädagogischen Gründe für die Favorisierung eines bestimmten Modelltyps. Eine sorgfältige Auswahl der Schülerinnen und Schüler für die verkürzten Zweige ist wesentlich für die optimale Förderung aller Schülerinnen und Schüler. Hierbei sollten nicht nur die erbrachten schulischen Leistungen, sondern auch die intellektuelle Begabung und die Leistungsmotivation berücksichtigt werden. Über die reine Akzeleration hinaus ist dem Leistungspotential der Schülerinnen und Schüler auch mit geeigneten didaktischen und methodischen Anpassungen des Curriculums noch weiter zu entsprechen (z.B. Möglichkeiten zum selbständigen Arbeiten und Aufgabenstellungen, die komplexe kognitive Leistungen erfordern).

Weiterhin ist zu empfehlen, stets eine Übergangsmöglichkeit zum regulären Gymnasialzweig zu gewährleisten (d.h. es sollten nicht alle Klassen einer Schule verkürzt werden), damit Schülerinnen und Schüler, die durch den Besuch des verkürzten Zweigs überfordert sind, nur in die Parallelklasse und nicht auf eine andere Schule wechseln müssen. Durch Aufklärung der Öffentlichkeit sollte zusätzlich zu einer zunehmenden „Normalisierung“ der verkürzten Gymnasialzüge beigetragen werden, was auch die beteiligten Schülerinnen und Schüler sowie ihre Familien entlasten würde.

2.4 Enrichment-Angebote

Der Begriff Enrichment umfasst eine Vielzahl verschiedener Maßnahmen. Enrichment kann sich auf ein inhaltlich und methodisch-didaktisch angereichertes Curriculum des schulischen Unterrichts beziehen oder außerschulische Maßnahmen wie Nachmittagskurse oder Wettbewerbe beschreiben. Die außerschulischen Maßnahmen können von familiären Aktivitäten bis hin zu ausgewiesenen Förderprogrammen für Begabte reichen. Unter Enrichment

werden sowohl punktuelle Veranstaltungen wie einmalig stattfindende Wochenendseminare als auch fortlaufende Kurse oder Veranstaltungen gefasst. Gegenüber der Fülle der Möglichkeiten und der angebotenen Programme nimmt sich die Anzahl dokumentierter und evaluierter Maßnahmen relativ gering aus. Die mangelnde Befundlage und die Heterogenität der Maßnahmen führen dazu, dass zusammenfassende Aussagen zu Enrichment-Maßnahmen kaum möglich sind.

Darstellung der Situation in den Ländern

Alle Länder führen als Enrichment-Maßnahme neben den bundesweiten und vom Bund geförderten Schüler- und Jugendwettbewerben auch eigene Landeswettbewerbe durch. In einigen Ländern wurde zudem eine zusätzliche Regionalisierung der Bundeswettbewerbe vorgenommen. Insgesamt ist eine wachsende Beteiligung an den verschiedenen Wettbewerben festzustellen, und viele Länder verstehen das Wettbewerbswesen als wichtige Möglichkeit der Begabungsförderung und -entdeckung¹.

Jedes Bundesland macht darüber hinaus weitere Enrichment-Angebote, die sich z.T. spezifisch an besonders Begabte und z.T. allgemein an alle interessierten Schülerinnen und Schüler richten.

50 bis 70% der Länder führen Projekte aus den folgenden Bereichen durch:

- Kooperationen zwischen Schulen und Universitäten oder Forschungseinrichtungen (z.B. mit dem Fraunhofer-Institut in Baden-Württemberg oder dem Max-Delbrück-Institut für Molekulare Medizin in Berlin)
- Angebote für besonders begabte Schülerinnen und Schüler an Universitäten (z.B. Mathematik- und Philosophiekurse für Schüler/innen an der Universität Marburg, Schülerseminar in Chemie an der Universität Köln, Studientage für Schüler/innen in Mecklenburg-Vorpommern und in Hessen, Mathematische Schülergesellschaft an der Humboldt-Universität Berlin, Intensivkurs Mathematik in den Sommerferien für Schüler/innen an der Universität Ulm)
- Kooperationen zwischen Schulen und Wirtschaftsunternehmen (z.B. Projekt „Formel X“ in Niedersachsen, Schülerpraktika bei den Firmen Daimler Chrysler oder Apollinaris in Rheinland-Pfalz etc.)

25 bis 50% der Länder machen folgende Angebote:

- außerschulisches Kursangebot, Arbeits- und Schülergemeinschaften (z.B. Arbeitsgemeinschaften für besonders befähigte Schüler/innen in Baden-Württemberg, Kinder- und Jugendakademie Stuttgart, Kreis-

arbeitsgemeinschaften in Sachsen-Anhalt, Pluskurse in Bayern, Pilotprojekte der Beratungsstelle besondere Begabung in Hamburg, Projekte „MaThema“ und „Physik Plus“ in Schleswig-Holstein etc.)

- Schülerakademien und Ferienseminare (z.B. Schülerakademie während der Ferien im Saarland, Mathematik-Wochenenden für Schüler/innen der Sekundarstufen I und II in Nordrhein-Westfalen, Ferienseminare für begabte Schüler/innen aller Schulformen in Bayern, Spezialistenlager und künstlerische Werkstätten in Sachsen-Anhalt, Schülerstudienwochen in Schleswig-Holstein, Modellierungswoche Mathematik in Rheinland-Pfalz, Mathematiklager während der Sommerferien in Thüringen etc.)

Einzelne Länder bieten weitere Enrichment-Maßnahmen wie Mathematikbriefe bzw. Korrespondenzzirkel, mehrere Leistungskurse in der gymnasialen Oberstufe oder einen spezifischen Förderunterricht an.

Ergebnisse aus Evaluationsstudien

Freeman (1998) beschreibt als grundsätzliches Problem vieler Enrichment-Maßnahmen für besonders Begabte, dass ihnen kein klares Förderkonzept zugrunde liegt. Diese Situation kommt u.a. dadurch zustande, dass viele der Programme nicht ursprünglich für die Förderung besonders Begabter entworfen wurden, sondern im Zuge der Entwicklung der Förderung besonderer Begabungen adaptiert worden sind (Feldhusen 1991).

1985 führten Cox, Daniel und Boston in den USA eine breit angelegte Evaluationsstudie durch, in der verschiedene Enrichment-Maßnahmen verglichen wurden. Dabei stellten sich die bereits oben erwähnten methodischen Schwierigkeiten, dass die Programme aufgrund ihrer Heterogenität kaum vergleichbar waren. Ihnen lagen meist keine systematischen Planungen zugrunde, es ließ sich kein Konsens über Förderziele finden und das Verständnis über die Bedürfnisse besonders begabter Schüler unterschied sich beträchtlich. Dennoch kommen die Autoren zu folgenden Befunden: Erfolgreiche Programme hatten supervidierendes Personal, ein schriftlich niedergelegtes Konzept und schriftlich fixierte Programmziele sowie ein gesondertes finanzielles Budget. Wenig effektive Programme hingegen wiesen einen zeitlichen Umfang von weniger als drei Stunden wöchentlich auf. Am erfolgreichsten waren spezielle Klassen, die einen Enrichment-Ansatz für Hochbegabte verfolgten (Cox et al. 1985).

Walberg (1995) kommt in einem allgemeinen Überblick über 8000 Untersuchungen zu Enrichment-Maßnahmen für besonders begabte Schülerinnen

und Schüler in den USA zur Aussage genereller positiver akademischer Effekte. Schülerinnen und Schüler, die an Enrichment-Maßnahmen teilnahmen, schnitten in der Schule besser ab als gleich befähigte Schülerinnen und Schüler, die kein Enrichment erfahren hatten. Jedoch werden nach Walberg (1995) die Effekte des Enrichment entscheidend durch die Motivation der Schülerinnen und Schüler beeinflusst.

In einer Metaanalyse über Untersuchungen zu Enrichment-Maßnahmen aus dem amerikanischen Raum fanden Kulik und Kulik (1997), dass Schülerinnen und Schüler in Klassen, in denen ein Enrichment-Ansatz für besonders Begabte verfolgt wurde, vergleichbar begabten Schülerinnen und Schülern in regulären Klassen in ihrer intellektuellen Entwicklung um vier bis fünf Monaten voraus waren. Rogers (1991) fand für sogenannte pull-out-Programme, in denen besonders begabte Schülerinnen und Schüler zeitweise aus dem regulären Unterricht herausgenommen und in Kursen mit einem angereicherten Curriculum unterrichtet wurden, eine Effektstärke von $d = 0.65$ Standardabweichungen im Vergleich zur Kontrollgruppe. Dies bedeutet, dass nur 32% der Kontrollgruppe (also der Gruppe ebenfalls hochbegabter Schülerinnen und Schüler, die nicht an pull-out-Programmen teilnahmen) schulisch mindestens ebenso gut abschneiden wie die mittlere Person der Gruppe der Hochbegabten, die an pull-out-Kursen teilnahmen. Die begabten Schülerinnen und Schüler profitierten von der Maßnahme in Bezug auf ihre allgemeine Leistung, ihre Fähigkeit zum kritischen Denken und ihre Kreativität. Dieser Befund wird durch eine Metaanalyse von Vaughan, Feldhusen und Asher (1990) unterstützt, in der durch die Teilnahme an Enrichment-Maßnahmen in Form von pull-out-Programmen substantielle Verbesserungen in der Leistung und Fähigkeit zum kritischen und kreativen Denken von besonders begabten Schülerinnen und Schülern nachgewiesen werden konnten. Diese Verbesserungen zeigten sich insbesondere dann, wenn die Inhalte des Enrichment-Programms einen Bezug zum Stoff des regulären Unterrichts aufwiesen und auf eine intellektuell anspruchsvolle Art und Weise vermittelt wurden (Vaughan, Feldhusen, Asher 1990).

Die Befundlage amerikanischer Untersuchungen zu Auswirkungen der Teilnahme an außerschulischen Kursen für besonders Begabte auf das Selbstkonzept und -bewusstsein ist uneinheitlich (Olszewski-Kubilius 1997). Während einige Untersuchungen keine Effekte feststellen konnten (Maddux, Scheiber, Bass 1982), zeigte sich in anderen Untersuchungen eine leichte Verschlechterung des Selbstbewusstseins (Coleman, Fults 1982, 1985). Dieser Befund ist

durch soziale Vergleichsprozesse erklärbar, in denen der eigene Wert in Relation zur Leistungsstärke der anderen Gruppenmitglieder bestimmt wird (z.B. Festinger 1954). Wieder andere Untersuchungen ergaben eine leichte Verbesserung des Selbstbewusstseins, die auf das angemessenere akademische Setting und die größere Akzeptanz durch die anderen Kursteilnehmer zurückgeführt wird (Kolloff, Moore 1989; Van Tassel-Baska, Kulieke 1987). Negative Effekte sind nach Olszewski-Kubilius (1997) eher selten und nicht von Dauer. Insgesamt lässt sich kein eindeutiges Muster einer Zu- oder Abnahme des Selbstbewusstseins als Folge der Teilnahme nachweisen (Rogers 1993).

Schülerwettbewerbe

Evaluationsstudien, die die langfristigen Auswirkungen der (erfolgreichen) Teilnahme an Schülerwettbewerben untersuchen, sind sowohl im deutschen wie auch im amerikanischen Sprachraum eher selten. Auch fehlen Untersuchungen mit Kontrollgruppen. Campbell, Feng und Verna (1999) verfolgten über Zeiträume von 15 bis 27 Jahren die Entwicklung von 229 amerikanischen Preisträgern der internationalen Schülerolympiaden in Mathematik, Chemie und Physik. Der überwiegende Teil der untersuchten Gruppe erwies sich in Studium und Beruf als sehr erfolgreich. Dieser Befund trifft auch auf die Endrundenteilnehmer des Bundeswettbewerbs Mathematik zu (Heilmann 1999). Die meisten Preisträger der amerikanischen Untersuchung besuchten die renommiertesten Universitäten, schlugen eine akademische Laufbahn ein und 51% waren promoviert. Im Vergleich zur Terman-Studie (Terman 1954), in der 26% der hochbegabten Männer promoviert hatten, ist dieser Anteil wesentlich höher. Weiterhin lag die durchschnittliche Anzahl von Veröffentlichungen bei 7,35 pro Jahr im Vergleich zum allgemeinen Durchschnitt von 4,6 Veröffentlichungen pro Jahr. Als entscheidender, vermittelnder Faktor für den Publikationserfolg erwies sich dabei die Betreuung durch einen Mentor oder eine Mentorin. Ohne Betreuung war die Anzahl der Veröffentlichungen der Preisträger wesentlich geringer. In der untersuchten Gruppe fand sich auch ein kleiner Anteil an Underachievern, die weder in Ausbildung noch Beruf besondere Erfolge erzielten bzw. dort Schwierigkeiten entwickelten. 76% der Preisträger waren der Meinung, dass sie ohne Olympiade weniger erreicht hätten, dass der Wettbewerb sie in ihrer Begabungsentwicklung unterstützt hätte (lediglich 4% gaben an, dass die Teilnahme eher hinderlich war) und sie auf Ausbildungsmöglichkeiten aufmerksam gemacht hätte. Zudem hatte die erfolgreiche Teil-

nahme eine Stärkung des Selbstvertrauens zur Folge („delayed recognition“). Hertel (2000) konnte zeigen, dass Wettbewerbe insbesondere dann eine begabungsfördernde Maßnahme darstellen, wenn sie durch zusätzliche pädagogische Angebote wie Schülerzirkel oder Arbeitsgemeinschaften vor- und nachbereitet bzw. begleitet werden. Dieser Befund lässt sich auch als weiterer Beleg für die Aussage heranziehen, dass längerfristig ausgelegte Enrichment-Angebote erfolgsträchtiger sind.

Schülerakademien und Arbeitsgemeinschaften

In einer Evaluation der deutschen Schülerakademie untersuchten Heller und Neber (1993; Neber, Heller 1996) das Aufnahmeverfahren und die kurz- und langfristigen Effekte der Teilnahme auf die Teilnehmer und die abgelehnten Bewerber. Es zeigte sich, dass insgesamt durch das Aufnahmeverfahren (74% Schulvorschlag, 18% Wettbewerbsteilnahme) überwiegend überdurchschnittlich begabte und leistungsstarke Schülerinnen und Schüler erreicht werden. Jedoch erwiesen sich die abgelehnten Bewerber als gleich geeignet und nach Einschätzung der Kursleiter beträgt der Anteil von nur durchschnittlich begabten Teilnehmern 25%. Schülerinnen und Schüler aus bildungsferneren und ökonomisch schwach situierten Elternhäusern sind bei den Akademien unterrepräsentiert. Diese Befunde weisen auf einen Verbesserungsbedarf des Aufnahmeverfahrens hin.

Heller und Neber fanden, dass die Teilnahme an der deutschen Schülerakademie kurz- und langfristig zu positiven Effekten auf die persönliche und soziale Entwicklung führt. Ein spezifischer Einfluss der Akademierteilnahme auf die schulische und akademische Leistung oder eine spezifische Förderung von Lernstrategien oder Leistungen in bestimmten Schulfächern ließ sich nicht nachweisen. Ca. 75% der ehemaligen Teilnehmer bewerten die Akademie kurz- und langfristig positiv. Rückblickend sehen sie als positive Effekte der Teilnahme erweiterte außerschulische Kontakte und Interessen, die Entwicklung positiver Selbstauffassungen sowie von Handlungs- und kommunikativen Fähigkeiten. Sowohl ehemalige Teilnehmer als auch abgelehnte Bewerber zeigen im Studium ein hohes Leistungsniveau, verfolgen hohe Leistungsziele und sind im Studium vergleichbar engagiert. Jedoch schätzen die ehemaligen Teilnehmer im Vergleich zu den abgelehnten Bewerbern die Entwicklung ihres Selbstvertrauens deutlich positiver ein und sind von ihrer eigenen Wirksamkeit überzeugt. Die Aussagekraft dieser Befunde wird jedoch durch die kleine Gruppengröße der abgelehnten Bewerber, die die

Repräsentativität der Ergebnisse einschränkt, beeinträchtigt. Zudem lassen sich die Befunde möglicherweise auf Unterschiede zwischen den aufgenommenen und abgelehnten Bewerbern zurückführen, die sich bereits vor der Akademierteilnahme fanden (Stichprobeneffekte).

Eine Evaluation der „Arbeitsgemeinschaften für besonders befähigte Schüler“ (AGs) in Baden-Württemberg durch Hany und Heller (1992) erbrachte ähnliche Ergebnisse wie die Evaluation der deutschen Schülerakademie. Als positive Effekte der AG-Teilnahme konnten die erhaltene Anregung, die Möglichkeit zur Optimierung von Arbeitstechniken und die hohe Attraktivität, die der AG durch die Teilnehmer ausgesprochen wird, nachgewiesen werden. Jedoch zeigte sich auch hier Optimierungsbedarf hinsichtlich des Auswahlverfahrens, der Qualifikation der AG-Leiter und des AG-Angebots durch eine vorhergehende Vermittlung von Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens und der Möglichkeit zu kreativer Entfaltung bzw. innovativem Problemlösen. Abschließend kommen die Autoren der Evaluationsstudie zu der folgenden Einschätzung: „Enrichment-Programme wie die Arbeitsgemeinschaften für besonders befähigte Schülerinnen und Schüler sind nicht für alle Begabungen gleichermaßen geeignet; sie sprechen den leistungswilligen, vielseitig interessierten Jugendlichen an und bieten ihm - wenn er dazu bereit ist - ein interessantes und breites Betätigungsfeld. Für Talente, die ihren Gleichaltrigen einfach weit voraus sind, bieten solche AGs nur Spielwiesen, die manchmal nicht sehr nützlich sind, außer dass sie von langweiligem Unterricht ablenken. Für diese Schülerinnen und Schüler müssen andere Förderformen gefunden werden, die auch eine Verkürzung der Schulzeit nicht ausschließen.“ (Hany, Heller 1992, S. 77).

Empfehlungen zu Enrichment

Sommerakademien und AGs für besonders Begabte können als bewährte Fördermaßnahmen für die soziale und persönliche Entwicklung besonders begabter Schülerinnen und Schüler empfohlen werden. Als Optimierungsbedarf werden dabei jedoch gesehen:

- die Objektivierung der Teilnehmerge Auswahl durch den Einsatz standardisierter Verfahren,
- die Qualifizierung der Kursleitung durch Weiterbildungen und
- die Anpassung der Kursgestaltung an die Lernbedürfnisse besonders Begabter (curriculare Anpassung, Hochbegabtendidaktik) und (vorhergehende) Vermittlung von Lerntechniken.

Insgesamt lassen sich über eine Vielzahl verschiedener Enrichment-Maßnahmen hinweg auch deutliche positive Effekte auf die intellektuelle Entwicklung besonders begabter Schülerinnen und Schüler aller Altersstufen nachweisen.

Als erfolgsrelevante Faktoren erwiesen sich dabei:

1. Passung von Enrichmentangebot und Begabung bzw. Talent der Teilnehmer. Voraussetzungen: Stützung der Maßnahme durch ein spezifisches Konzept der Förderung besonderer Begabungen, klare Explikation der Programmziele, Klärung der Zielgruppe und der Auswahloptionen (Eignungsdiagnostik).
2. Längerfristige Anlegung der Fördermaßnahme, finanzielle und organisatorische Absicherung der Durchführung.
3. Fortlaufende Evaluation, Ermöglichung von ggf. notwendigen Korrekturen.
4. Günstig erscheint zudem: Supervision für die Durchführenden von Programmen durch ausgebildete Personen (unterstützende Funktion, kollegialer Austausch, Qualitätssicherung der Maßnahme).

2.5 Fähigkeitsgruppierung

Das Thema der integrierten versus separierten schulischen Ausbildung besonders begabter Schülerinnen und Schüler wird nach wie vor kontrovers diskutiert, häufig vor dem Hintergrund politischer oder ideologischer Einstellungen. Integration bezieht sich dabei auf die schulische Ausbildung besonders befähigter Schülerinnen und Schüler innerhalb des regulären, heterogenen Klassenverbands. Separation umfasst verschiedene Maßnahmen, in denen besonders befähigte Schülerinnen und Schüler in fähigkeitshomogeneren Gruppen innerhalb oder außerhalb des Klassenverbands oder in neu gebildeten, speziellen Klassen unterrichtet werden. Die Begriffe Separation oder Fähigkeitsgruppierung umfassen ein breites Konzept, das von Formen der integrierten Förderung durch Maßnahmen der inneren Differenzierung innerhalb einer Klasse bis zum Angebot spezieller Schulen für besonders Begabte reicht. Kulik und Kulik (1997) definieren Fähigkeitsgruppierung folgendermaßen: "Fähigkeitsgruppierung erfolgt dann, wenn Lehrkräfte Testergebnisse und Schulleistungsdaten dazu verwenden, Kinder mit ähnlichem schulischem Entwicklungsniveau Klassen oder Gruppen zuzuweisen, die sich deutlich in den für das schulische Lernen entscheidenden Charakteristika unterscheiden." (S. 230, Übersetzung durch die Autoren). Unterschiede in den erwähnten Charakteristika, also Änderungen des Curriculums und/oder der

Lehrmethoden, können in Form von Enrichment, Akzeleration oder in einer Kombination beider Förderansätze bestehen.

Darstellung der Situation in den Ländern

Elf Länder machen ein Angebot spezieller Klassen, Schulzweige und/oder Schulen für besonders begabte Schülerinnen und Schüler. Davon bieten vier Länder integrative Förderklassen bereits ab den Klassen 5 oder 6 an. Ein Bundesland führt integrative Förderklassen im Primarbereich für besonders begabte Kinder.

Derzeit planen mindestens zwei weitere Länder die Einrichtung von separaten Förderklassen für besonders Begabte. Zwei Länder bauen Schulen, die ausschließlich für besonders Begabte gedacht sind, auf; mehrere Länder planen einen solchen Aufbau.

Ergebnisse aus Evaluationsstudien

Wissenschaftlich und methodisch fundierte Evaluationsstudien zu Schulen, die *ausschließlich* für besonders Begabte konzipiert sind, liegen derzeit noch nicht vor. Somit können an dieser Stelle keine empirisch begründeten Empfehlungen für das deutsche Bildungssystem hinsichtlich dieser Art von Spezialschulen ausgesprochen werden.

Metaanalysen über die Effektivität von Gruppierungen besonders begabter Schülerinnen und Schüler in speziellen Klassen und Kursen liegen aus dem amerikanischen Raum vor (Kulik 1992; Kulik, Kulik 1982, 1991, 1992; Slavin 1987). In diese Analysen flossen ausschließlich mit Kontrollgruppen durchgeführte Evaluationsstudien ein. Die Ergebnisse zeigen, dass die Gruppierung von besonders Begabten in gesonderten Klassen oder Kursen dann wenig bis gar nicht effektiv ist, wenn nicht auch curriculare Veränderungen vorgenommen werden. Das bedeutet, dass die alleinige Zusammenfassung von besonders Begabten in speziellen Gruppen keine nennenswerten positiven Auswirkungen auf die akademische Entwicklung hat. Bei gleichzeitiger Anpassung des Curriculums zeigen sich jedoch deutliche positive Effekte hinsichtlich der intellektuellen Entwicklung. Im Folgenden werden verschiedene Formen der Fähigkeitsgruppierung mit curricularer Anpassung differenziert dargestellt:

Fähigkeitsgruppierung in Form von innerer Differenzierung im heterogenen Klassenverband

Slavin und Karweit (1984) und Kulik und Kulik (1989) kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass innere Differenzierung sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich positive akademische Effekte für *alle* Fähigkeitsgruppen zeigt. Diese Effekte sind geringer für unterdurchschnittlich und durchschnittlich befähigte Schülerinnen und Schüler und deutlicher für überdurchschnittlich befähigte Schülerinnen und Schüler (Kulik, Kulik 1997). Negative Effekte für die durchschnittlichen und unterdurchschnittlichen Fähigkeitsgruppen lassen sich nicht nachweisen.

Fähigkeitsgruppierung in bestimmten Schulfächern

Sowohl Kulik und Kulik (1989) als auch Slavin (1986) konnten für die Gruppierung von besonders befähigten Schülerinnen und Schülern in einzelnen fachspezifischen Kursen positive Effekte auf die schulische Leistungsentwicklung nachweisen. In einer von Kulik und Kulik 1982 durchgeführten Metaanalyse über die Effekte von Fähigkeitsgruppierungen auf Schülerinnen und Schüler weiterführender Schulen fand sich in über 14 Studien mit Gruppen hochbegabter Schülerinnen und Schüler eine Effektstärke von $d = 0.33$. Dies bedeutet, dass nur 37% der Kontrollgruppe (also der Gruppe ebenfalls hochbegabter Schülerinnen und Schüler, die nur in heterogenen Klassen unterrichtet wurden) schulisch mindestens ebenso gut abschneiden wie die mittlere Person der Gruppe der Hochbegabten, die Sonderkurse erhalten hatten. Für die Gruppe unterdurchschnittlich befähigter Schülerinnen und Schüler hatte die Fähigkeitsgruppierung so gut wie keine Effekte (Effektstärke von $d = 0.02$).

Fähigkeitsgruppierung in speziellen Klassen (fachübergreifend)

Kulik (1985) konnte zeigen, dass hoch befähigte Schülerinnen und Schüler im Vergleich zu unterdurchschnittlich und durchschnittlich befähigten Schülerinnen und Schülern in ihrer intellektuellen Entwicklung am stärksten von der Gruppierung in speziellen Klassen profitieren (Effektstärke von $d = 0.12$ im Gegensatz zu $d = 0.04$ für durchschnittlich und $d = 0$ für unterdurchschnittlich befähigte Schülerinnen und Schüler). Positive Effekte finden sich sowohl in akzelerierten Begabten-Klassen als auch in Begabten-Klassen, die einen Enrichment-Ansatz verfolgen. Schülerinnen und Schüler in akzelerierten Klassen waren in ihrer intellektuellen Entwicklung denen der Kontrollgruppen um ca. eine Klassenstufe voraus. Positive Effekte von Akzelerationsmaß-

nahmen auf schulische Leistungsdaten konnten in der SMPY-Studie (Study of Mathematically Precocious Youth) der Johns Hopkins Universität nachgewiesen werden (Brody, Benbow 1987). Shahal (1995) verglich 771 besonders begabte Kinder in speziell angereicherten Begabten-Klassen mit 1008 gleich befähigten Kindern, die normale Klassen besuchten und einen wöchentlichen Enrichment-Tag erhielten. Die Ergebnisse zeigen, dass die Kinder der Spezialklassen sich stärker gefordert fühlten und bessere schulische Leistungen erbrachten. Allerdings fühlten sie sich auch isoliert von den anderen Kindern. Die Kinder der normalen Klassen, die einen Enrichment-Tag erhielten, berichteten zu 81% von Problemen, den Schulstoff aufzuholen, den sie durch den Enrichment-Tag verpasst hatten. Weiterhin berichteten sie von Problemen mit Klassenkameraden, die durch die Abwesenheit am Enrichment-Tag entstünden. Die meisten der befragten Kinder und Eltern zogen den allgemeinen Enrichment-Ansatz in Spezialklassen vor.

Kulik und Kulik (1997) kamen in Metaanalysen zu dem Ergebnis, dass in Klassen, die einen Enrichment-Ansatz verfolgen, der durchschnittliche Gewinn der Schülerinnen und Schüler im Vergleich zur Kontrollgruppe bei vier bis fünf Monaten Vorsprung in Bezug auf die intellektuelle Entwicklung liegt. Metaanalysen von Slavin (1987, 1990) erbrachten für diese Art der Fähigkeitsgruppierung von besonders begabten Schülerinnen und Schülern im Gegensatz zu Kulik weniger deutliche bis gar keine positiven Effekte.

Die Konsequenzen der Fähigkeitsgruppierung für soziale und emotionale Faktoren sind empirisch weniger klar zu belegen. Nach Kulik finden sich nur geringe Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler (Kulik 1985). Die fachspezifische Fähigkeitsgruppierung bringt eine verbesserte Einstellung der Schülerinnen und Schüler zum jeweiligen Fach mit sich. Die allgemeine Einstellung zur Schule wird dadurch eher nicht beeinflusst (Allan 1991; Kulik, Kulik 1982). Slavin fand in einer Metaanalyse über Fähigkeitsgruppierungen ohne curriculare Anpassung, dass das Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler der unteren Fähigkeitsgruppe leicht zunahm, während das der oberen Gruppe leicht absank (Slavin 1987, 1990). Dieser Befund kann durch soziale Vergleichsprozesse erklärt werden: der eigene Wert wird im Vergleich zur Leistungsstärke der anderen Gruppenmitglieder bestimmt (z.B. Festinger 1954). Nicht belegt wird durch diesen Befund die Annahme oder Befürchtung, dass als Folge der Zugehörigkeit zur hochbegabten Gruppe eine (elitäre) Aufwertung der eigenen Person erfolgt (als eine Möglichkeit der sozialen Kategorisierung, z.B. Tajfel 1978; Tajfel, Turner 1986).

Ein häufig angeführtes Argument gegen die Herausnahme von besonders begabten Schülerinnen und Schülern aus heterogenen Klassen ist, dass weniger begabte Schülerinnen und Schüler dadurch positive, motivational wichtige Rollenvorbilder verlieren („brain-drain“-Vorwurf). Diese Befürchtung wird durch die empirische Befundlage eher nicht gestützt (Winner 1997). Verschiedene Untersuchungen weisen darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler sich vorwiegend mit ähnlich befähigten Personen, die in der Schule erfolgreich sind, vergleichen, und von diesem Vergleich schulisch am meisten profitieren (Schunk 1987; Allan 1991).

Die Ergebnisse einer retrospektiven Befragung der Schülerinnen und Schüler des Sonderförderzweigs der Jugenddorf-Christophorusschule in Braunschweig (Vock 2000; Platzer 1999) zeigen, dass die Mehrheit der befragten Schülerinnen und Schüler die intellektuelle Förderung als angemessen und den Besuch des Sonderförderzweigs nicht als besonderen Prestigegewinn bewertet. Zudem zeigten sich eine positive Leistungsentwicklung von der Aufnahme bis zum Abitur und positive Leistungsunterschiede im Studium im Vergleich zu Schülern des Regel-Gymnasialzweigs der Schule.

Empfehlungen

Insgesamt erscheint die Fähigkeitsgruppierung sowohl innerhalb einer Klasse (innere Differenzierung), als auch in speziellen Kursen oder Klassen als eine Maßnahme der Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler empfehlenswert. Während die innere Differenzierung vorwiegend in der Primarstufe eingesetzt wird, überwiegt in der Sekundarstufe die Fähigkeitsgruppierung in speziellen Kursen und/oder Klassen. Die Ergebnisse amerikanischer Untersuchungen zeigen ein relativ klares Bild positiver Effekte der Fähigkeitsgruppierung, insbesondere für besonders Begabte. Weder die befürchteten negativen motivationalen und leistungsbezogenen Auswirkung auf die unterdurchschnittlich und durchschnittlich begabten Schülerinnen und Schüler, noch die befürchtete Elitebildung der besonders Begabten konnten empirisch untermauert werden. Optimalerweise sollten Mischformen aus Akzeleration und Enrichment realisiert werden, Übergangsmöglichkeiten in reguläre Klassen geschaffen werden, und Fördermaßnahmen durch Fähigkeitsgruppierung sollten - z.B. durch verstärkte Öffentlichkeitsarbeit – „normalisiert“ werden. Erfolgsrelevant für jede Art der Gruppierung ist:

-
1. die sorgfältige, durch ein Begabungskonzept begründete Auswahl der Schülerinnen und Schüler,
 2. die Anpassung des Curriculums und der Lehrmethoden und
 3. eine entsprechende Ausbildung der Lehrkräfte.

2.6 Lehreraus- und -fortbildung

Die Forderung nach einer Aus- und Weiterbildung für Lehrkräfte, die das Thema besondere Begabungen oder Hochbegabung beinhaltet (z.B. Umgang mit Underachievern, Betreuung von Schülerinnen und Schülern, die eine Klasse überspringen) wird in Praxis und Wissenschaft immer wieder erhoben (z.B. Feger, Prado 1998; Cropley, McLeod 1986; Perleth, Ziegler 1996; Urban 1996; Wiczerkowski, Prado 1994). Bei der Auswertung der Evaluationsstudien zur Akzeleration wurde deutlich, dass die Haltung der Lehrkraft einen entscheidenden Einfluss darauf hat, ob die Maßnahme für die betroffenen Schülerinnen und Schüler positiv verläuft oder nicht. Diese Haltung dürfte in hohem Maße vom Informationsstand der jeweiligen Lehrerinnen und Lehrer abhängen. Eine Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte im Bereich der Begabtenförderung stellt somit einen zentralen Faktor in der schulischen Begabtenförderung dar.

Darstellung der Situation in den Ländern

In sieben Ländern ist das Thema „besondere Begabungen“ in der Lehrerbildung verankert, zum Teil als Bestandteil des Referendariats. Ein weiteres Land plant diese Verankerung. In weiteren sieben Ländern war den Ansprechpartnern für die Gutachtenerstellung nicht bekannt, ob der Bereich „besondere Begabungen“ in der Lehrerbildung berücksichtigt wird. In einem Land war bekannt, dass dieses Thema kein Bestandteil der Lehrerbildung ist.

Fortbildungen für Lehrkräfte zum Thema besondere Begabung oder Hochbegabung fanden bisher in zwölf Ländern statt, überwiegend in Form von einmaligen Veranstaltungen. Die meisten Länder planen entsprechende Fortbildungen, in Hessen läuft eine zweijährige Maßnahme für über 40 Lehrkräfte derzeit an. Ein Land gab an, keine Fortbildungsangebote durchzuführen oder zu planen.

Ergebnisse aus Evaluationsstudien

Die Fortbildungsmaßnahmen, die in Deutschland bereits durchgeführt werden, sind zum überwiegenden Teil noch im Aufbau oder in der Entwicklung begriffen oder finden nur vereinzelt und für kleine Gruppen von Lehrkräften statt. Kompakte Weiterbildungsprogramme wie etwa der Lehrgang zum Erwerb des ECHA-Diploms an der Universität Nijmegen (Niederlande), an dem auch deutsche Lehrkräfte teilnehmen können, sind in Deutschland bislang rar. Wissenschaftliche Studien über die Effektivität der in Deutschland durchgeführten Fortbildungsmaßnahmen sind zum jetzigen Zeitpunkt kaum vorhanden.

Eine Ausnahme bilden die begleitende Fortbildung und Beratung der Lehrkräfte im Rahmen des Kölner Grundschulmodellversuchs zur Begabungsförderung (Schulpsychologischer Dienst der Stadt Köln 1993). Das Programm für die Lehrkräfte umfasste vielfältige Maßnahmen, u.a. die Teilnahme an einer selbst-erfahrungsgestützten Fortbildung zur sozialen Situation besonders begabter Kinder und die Teilnahme an einer Supervisionsgruppe. Hinzu kamen Fortbildungsveranstaltungen, in denen sich die Lehrkräfte in die begabungsfördernden Unterrichtskonzepte des Modellversuchs einarbeiten konnten. Begleitend organisierte der Schulpsychologische Dienst Treffen für den Informations- und Erfahrungsaustausch der am Modellversuch beteiligten Lehrkräfte auf Stadtteilebene. Die Lehrerinnen und Lehrer wurden mit Kurztestbögen zur Diagnostik der Lernausgangslage ihrer Schülerinnen und Schüler vertraut gemacht und bei der Durchführung in ihren Klassen angeleitet. Die Ergebnisse der Erhebungen verdeutlichten den Lehrkräften die starke Heterogenität der bereits vorhandenen Fähigkeiten, regten zu einer Öffnung der oberen Leistungsgrenze an und zeigten die Notwendigkeit eines individualisierten Unterrichts auf.

Die Lehrkräfte beurteilten alle Maßnahmen positiv. Vorher vorhandene Barrieren der Lehrerschaft gegen vermeintliche „Eliteförderung“ konnten abgebaut werden. Das Erkennen der Begabungspotentiale ihrer Schülerinnen und Schüler gestaltete sich für viele Lehrkräfte als ein „Schlüsselerlebnis“. Die Übertragung der Elemente des Modellversuchs auf den schulischen Alltag wurde jedoch kritisch eingeschätzt: Die Lehrkräfte äußerten Zweifel, ob sie den deutlich höheren Anforderungen des individualisierenden Unterrichts auf Dauer gewachsen seien; für die Weiterführung wünschten sich die Lehrerinnen und Lehrer v.a. eine gegenseitige kollegiale Beratung und Unterstützung. Die Autoren schlussfolgern aus ihrer Studie, dass sich zwei Angebotsschwerpunkte im Rahmen der Lehrerfortbildung bewährt haben:

-
1. *Problemzentrierte Lehrerfortbildung und Supervision* (Vermittlung grundlegenden Wissens und Sensibilisierung für besondere Begabungen und aktiv entdeckendes Lernen)
 2. *Unterrichtsbezogene Lehrerfortbildung und Unterrichtsbegleitung* (Wissensvermittlung, Anleitung zu konkreten begabungsfördernden Unterrichtseinheiten, diagnostische Hilfen z.B. zur Erfassung der Lernausgangslage, Moderation des Erfahrungsaustauschs, Vermittlung gegenseitiger Unterstützung auf der Grundlage der unterrichtsbegleitenden Beobachtung)

In einer Fragebogenuntersuchung von Holling und Wittmann (2000a) gaben lediglich 8% der befragten Lehrerinnen und Lehrer an, bereits ein- oder mehrmals eine Fortbildung zum Thema Hochbegabung besucht oder eine entsprechende Beratung in Anspruch genommen zu haben. Hingegen äußerten 85% der Lehrkräfte den Wunsch nach einer solchen Fortbildung oder Beratung. 86% der Schulpsychologischen Dienste, die an der Befragung von Holling und Wittmann (2000b) teilgenommen hatten (ca. 40% aller Schulpsychologischen Dienste in Deutschland hatten sich an der Umfrage beteiligt), gaben an, bereits ein- oder mehrmals Lehrkräfte zum Thema Hochbegabung beraten oder fortgebildet zu haben. Davon hatten 95% Lehrkräfte in einem persönlichen und 59% in einem telefonischen Gespräch beraten. 28% der Schulpsychologischen Dienste gab an, bereits das gesamte Kollegium einer Schule zum Thema Hochbegabung fortgebildet zu haben. Weniger als 5% hatten zum Befragungszeitpunkt schon ein- oder mehrmals eine entsprechende überregionale Lehrerfortbildung durchgeführt.

Empfehlungen

Die Notwendigkeit einer entsprechenden Ausbildung von Lehrkräften für den Erfolg von Begabtenförderprogrammen und der individuellen Förderung begabter Schülerinnen und Schüler konnte in etlichen Untersuchungen bestätigt werden. Auch äußern viele Lehrkräfte den Wunsch nach einer Fortbildung im Bereich der Begabtenförderung. Zu empfehlen ist daher die verstärkte Entwicklung und Durchführung von Weiterbildungsangeboten für Personen, die in der schulischen und außerschulischen Begabtenförderung tätig sind. Die Weiterbildung sollte konkret die folgenden Bereiche umfassen:

1. Erwerb von begabungsdiagnostischer Kompetenz
2. Erwerb von pädagogisch-didaktischer Kompetenz und Befähigung zur Anwendung einer spezifischen Hochbegabendidaktik

3. Aufklärung über geschlechtsspezifische Leistungserwartungen von Lehrkräften und Vermittlung von Möglichkeiten des Umgangs damit
4. Erwerb von evaluativer Kompetenz

Die Weiterbildung sollte praxisorientiert gestaltet sein, die Bedingungen im schulischen Alltag der jeweiligen Lehrkraft berücksichtigen und fortlaufend angeboten werden. Die so fortgebildeten Lehrkräfte sollten in ihrer Schule als Multiplikatoren fungieren. Für diese Aufgabe sollten ihnen zeitliche und ggf. materielle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Die Evaluation von Lehrerweiterbildungsmaßnahmen ist im Hinblick auf die Qualitätssicherung entscheidend. In einer längerfristigen Perspektive sollte bereits im Lehramtsstudium eine Ausbildung im Bereich Erkennen und Fördern besonderer Begabungen enthalten sein.

Als weitere Maßnahmen der Lehrerfortbildung bieten sich die Entwicklung von Informationsbroschüren, die flächendeckend an alle Lehrkräfte verteilt werden, und die Veröffentlichung bewährter didaktischer Materialien, die für die Förderung besonders Begabter geeignet sind, an.

2.7 Förderangebote im vorschulischen Bereich

Darstellung der Situation in den Ländern

Insgesamt liegen zum Bereich der vorschulischen Förderung besonders Begabter nur sehr wenig Informationen vor. Dies ist zum einen darauf zurückzuführen, dass die vorschulische Erziehung in den meisten Ländern nicht in die Ressorts der Kultusministerien fällt. Zum anderen ist jedoch auch davon auszugehen – dies vermuteten auch alle Gesprächspartnerinnen und -partner in den Kultusministerien –, dass in diesem Bereich tatsächlich so gut wie keine *spezifische* Förderung Hoch- oder besonders Begabter stattfindet.

Ausnahmen stellen hier zwei Länder dar, in denen die spezifische Förderung besonders begabter Kinder in integrativen Kindergruppen in privater Trägerschaft angeboten wird. Mit der Broschüre *„Kleine Kinder – Große Begabung. Hochbegabte Kinder erkennen und fördern. Möglichkeiten und Grenzen des Kindergartens“* hat Bayern ausführliche Informationen für Erzieherinnen und Erzieher bereitgestellt (herausgegeben von der BMW-Group in Zusammenarbeit mit dem Bayerischen Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit 2000).

Ergebnisse aus Evaluationsstudien

Da – zumindest in Deutschland – bislang keine spezifischen Förderprogramme im vorschulischen Bereich durchgeführt werden, liegen auch keine Evaluationsdaten vor.

Empfehlungen

Eine Verstärkung des Angebots von spezifischen Förderangeboten im vorschulischen Bereich ist dringend zu empfehlen. Wesentlich ist auch eine Verankerung des Themas besondere Begabung in der Ausbildung von Kindergartenfachpersonal, hierbei insbesondere:

- Erkennen besonderer Begabung
- Förderung von Kindern mit besonderer Begabung
- Beratungskompetenz zur Frage der vorzeitigen Einschulung

2.8 Angebote für besonders begabte Mädchen

Darstellung der Situation in den Ländern

Kein Land bietet bislang systematische Fördermaßnahmen speziell für besonders begabte Mädchen an. Eine Ausnahme bildet hier die besondere Förderung von Mädchen im Wettbewerbswesen in einzelnen Ländern.

Eine Reihe von Ländern führt Projekte speziell für Schülerinnen durch, die auch den besonders begabten Mädchen zugute kommen. Beispielsweise versuchen fünf Länder, Mädchen dazu zu motivieren, einen naturwissenschaftlich-technischen Ausbildungs- oder Studiengang aufzunehmen (z.B. das Ada-Lovelace-Projekt in Rheinland-Pfalz oder das Projekt BELMA zur Förderung des ingenieurwissenschaftlichen Studiums von Frauen an der Universität Bochum). Vier Länder fördern Mädchen explizit im naturwissenschaftlichen Unterricht. Einige Länder bieten darüber hinaus Sommeruniversitäten für Mädchen und Frauen im Bereich Naturwissenschaft und Technik an.

An der Universität München wurde ein Reattributionstraining für Mädchen und junge Frauen entwickelt, das zum Ziel hat, motivationsförderliche und selbstwertdienliche Erklärungsmuster für Leistungen in mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereichen bei den Teilnehmerinnen zu stärken (Heller, Ziegler 1996; Ziegler, Schober 1997). Die Wirksamkeit wurde sowohl an besonders begabten als auch an durchschnittlich begabten Schülerinnen erprobt.

Ergebnisse aus Evaluationsstudien

Die Notwendigkeit spezifischer Förderangebote für besonders begabte Mädchen leitet sich u.a. aus den Befunden verschiedener Studien ab, die besagen, dass hochbegabte Mädchen häufig andere Probleme haben als hochbegabte Jungen (Callahan 1991; Silverman 1993). Folgende Unterschiede zwischen hochbegabten Jungen und Mädchen konnten bereits empirisch belegt werden:

- Hochbegabte Mädchen weichen nicht nur in ihrem Intelligenzniveau von ihren Mitschülerinnen ab, sondern auch in ihren Interessen und Neigungen (Stapf 1990; Kovaltchouk 1998).
- Hochbegabte Mädchen zeigen sich eher misserfolgsängstlich als hochbegabte Jungen (Heller 1992, 2001).
- Hochbegabte Mädchen zeigen seltener als Jungen auffällige Verhaltensweisen, sowohl im kognitiven als auch im sozial-emotionalen Bereich.
- Insgesamt neigen Mädchen eher zur Anpassung an andere Mädchen, zu Rückzugsverhalten und zu Resignation (Eccles, Blumfield 1985).

Empfehlungen

Aus der einschlägigen Forschungsliteratur ist inzwischen hinlänglich bekannt, dass besonders begabte Mädchen oftmals dazu neigen, sich aus Akzeptanzgründen dem Leistungsdurchschnitt anzupassen und auf diese Weise ihre Begabung zu verbergen. Eine hohe intellektuelle Begabung von Mädchen wird weniger häufig und später erkannt als die von Jungen. Besonders begabte Mädchen reagieren auf Unterforderung weniger nach außen hin ersichtlich als Jungen: Während Jungen oft aggressiv und verhaltensauffällig reagieren, ziehen sich Mädchen eher zurück und entwickeln psychosomatische Störungen, Ängste oder Depressionen (z.B. Schneider 1996). Auf diese Weise erhalten sie weniger Aufmerksamkeit und folglich seltener eine besondere Förderung. Die Entwicklung von Förderangeboten, die auf die spezifische Situation besonders begabter Mädchen eingehen, erscheint hier dringend geboten.

3. Empfehlungen aus der Bestandsaufnahme in den Ländern

Die folgenden Empfehlungen dokumentieren zum einen Anregungen, die bei der Befragung wiederholt in verschiedenen Kultusministerien genannt wurden. Zum anderen ergeben sich die Empfehlungen aus einigen noch weitgehend „weißen Flecken“ in der Begabtenförderungslandschaft der meisten Länder.

-
1. Sowohl im vorschulischen als auch im Grundschulbereich finden sich bislang nur wenig dokumentierte Enrichmentangebote für besonders begabte Kinder. Dieser Bereich sollte weiter ausgebaut werden.
 2. In einigen Bundesländern wird es besonders begabten Schülerinnen und Schülern in der gymnasialen Oberstufe ermöglicht, mehr als zwei Fächer als Leistungskurse zu belegen. Dieses Angebot sollte weiter ausgebaut und mehr entsprechend befähigte Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt werden.
 3. In verschiedenen Ländern wurde angeregt, ältere besonders begabte Schülerinnen und Schüler dadurch zu unterstützen, dass die Leistungen, die sie bereits vor dem Abitur in universitären Veranstaltungen erbringen, bei einem Studium an anderen Universitäten bundesweit anerkannt werden.
 4. Die besondere Begabung von sog. Underachievern wird in der Schule häufig nicht erkannt. Es sollten Konzepte entwickelt werden, wie besonders begabte Underachiever erkannt und gefördert werden können (z.B. durch die Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken). Hierfür bedarf es jedoch auch einer stärkeren Erforschung des Phänomens Underachievement, denn derzeit besteht weder über die Definition der „Minderleistung“ Konsens, noch sind die Ursachen hinreichend bekannt (Hanses, Rost 1998; Holling, Kanning 1999). Geklärt werden sollte beispielsweise die Frage, ob Underachievement eher generell oder eher spezifisch für verschiedene Leistungsbereiche definiert werden kann.
 5. In den einzelnen Bundesländern wurden in den letzten Jahren vielfältige Angebote und Programme der Begabtenförderung entwickelt. Bei den zuständigen Stellen der Kultusministerien ist jedoch nur wenig über die Aktivitäten der jeweils anderen Länder bekannt. Um den Informationsfluss zu verbessern, sollten diese Aktivitäten zentral dokumentiert werden. In einer zentralen Informations- und Dokumentationsstelle sollten die relevante Literatur, bestehende Programmkonzeptionen, didaktische Materialien etc. gesammelt und so aufbereitet werden, dass sie leicht zugänglich sind. Die Informationsstelle kann zu verschiedenen Zwecken und von verschiedenen Interessenten in Anspruch genommen werden, z.B. für die Erstellung von Literaturlisten zu bestimmten Themenbereichen, für die Anforderung von Adressen, für Informationsveranstaltungen oder für die Beratung bei einer Programmentwicklung und -implementierung.

6. Bei der Beratung besonders Begabter sollte zusätzlich stärker der Aspekt der Ausbildungs- und Berufsberatung beachtet werden. Für sportlich besonders begabte Jugendliche beispielsweise wird eine Laufbahnberatung längst als integraler Bestandteil der Begabtenförderung angesehen. Insbesondere zwei Gruppen von Begabten würden von einer entsprechenden Beratung profitieren: Zum einen benötigen vielseitig Begabte Orientierungshilfen bei der Wahl zwischen mehreren gleich attraktiv erscheinenden Optionen. Zum anderen können begabte Mädchen und junge Frauen von einer Ausbildungs- und Berufsberatung in besonderem Maße profitieren. Frauen sind bei der Berufswahl mit einer Vielzahl interner und externer Hindernisse konfrontiert (Unterrepräsentiertheit von Frauen in Führungspositionen, ungleiche Gehälter, Konflikte zwischen Familie und Beruf, berufliches Selbstbild etc.). Dies gilt für hochbegabte junge Frauen möglicherweise in noch stärkerem Maße, da mit der Höhe der angestrebten beruflichen Position der Druck wächst (Holling, Preckel, Vock, Wittmann 1999).

4. Zusammenfassung und Ausblick

Es wurde bei der Erstellung des Gutachtens zur schulischen Begabtenförderung in den Ländern deutlich, dass in allen Ländern Maßnahmen zur Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler angeboten werden. Insgesamt ist die Vielfalt der entwickelten Maßnahmen beeindruckend. Sowohl bei der Generierung von Ideen als auch bei der Realisierung in konkreten Projekten können die Länder von einem stärkeren Austausch untereinander profitieren. Vor diesem Hintergrund wäre die Einrichtung einer zentralen Informations- und Dokumentationsstelle wünschenswert, in der Informationen über bestehende Angebote und Programme gebündelt werden. Zudem könnten hier Expertinnen und Experten verschiedene Maßnahmen, für die bereits Evaluationsdaten vorliegen, hinsichtlich ihrer Effektivität und ihres Nutzens bewerten. Somit könnten wissenschaftlich begründete Empfehlungen an Personen oder Institutionen, die Angebote der Begabtenförderung verstärken oder schaffen möchten, weitergegeben werden.

Im Rahmen der Gutachtenerstellung zeigte sich jedoch auch sehr deutlich, dass trotz der Fülle der Bemühungen und Angebote in der Landschaft der Begabtenförderung noch viel zu tun bleibt. Exemplarisch seien an dieser Stelle der Bereich der vorschulischen Begabtenförderung, die Aus- und

Weiterbildung von Erzieherinnen und Lehrkräften, die Förderung besonders begabter Mädchen, die berufliche Beratung für besonders Begabte sowie die Flexibilisierung und Individualisierung des Schulsystems genannt.

Bei der Realisierung von Maßnahmen ist generell zu beachten, dass sich nicht jedes Akzelerations- oder Enrichmentangebot für jeden Begabten oder jede Begabte eignet. Es ist von entscheidender Bedeutung, innerhalb der Gruppe der besonders Begabten weiter zu differenzieren und auf eine entsprechende Passung zwischen den Fähigkeiten und Interessen einerseits und den Anforderungen der Maßnahme andererseits zu achten. Beispielsweise dürften schnell und unabhängig Lernende mehr von Akzelerationsmaßnahmen profitieren, während fachspezifische, vertiefende Kurse für Schülerinnen und Schüler mit intensiven und fokussierten Interessen profitabler sind. Das Schulsystem sollte daher stets verschiedene Optionen für Schülerinnen und Schüler ermöglichen. Beispielsweise sind das Modell der flexiblen Eingangsstufe oder das Angebot der verkürzten Gymnasialzweige an Schulen, die ebenfalls Regelklassen anbieten, geeignete Möglichkeiten, eine entsprechende Flexibilisierung und Individualisierung der Schullaufbahn - ohne Verlust der Klassengemeinschaft - zu ermöglichen.

Als weiterer wichtiger Aspekt zeigte sich die Notwendigkeit einer stärkeren „Normalisierung“ der Begabtenförderung. Keine noch so gut angelegte Maßnahme kann ohne die weitgehende Akzeptanz der Beteiligten erfolgreich sein. Eine Institutionalisierung von Maßnahmen der Begabtenförderung, wie z.B. die Verankerung von Akzelerations- und Enrichmentmöglichkeiten im schulischen System, die Planung von langfristig angelegten Angeboten und eine verstärkte Informationsvermittlung durch Weiterbildung und Beratung, trügen sicherlich zu dieser Normalisierung bei.

Anmerkung

- ¹ Eine Auflistung der meisten vom Bund geförderten Schüler- und Jugendwettbewerbe findet sich in der BMBF- Broschüre „Hochbegabte Kinder finden und fördern“; zudem kann beim BMBF das aktualisierte Plakat „Schüler- und Jugendwettbewerbe“ kostenlos angefordert werden.

Literatur

- Allan, S. D.** (1991). Ability-grouping research review: What do they say about grouping and the gifted? *Educational Leadership*, 48, 60-65.
- Brody, L. E., Benbow, C. P.** (1987). Accelerative strategies: How effective are they for the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 31 (3), 105-110.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung** (1999). Hochbegabte Kinder finden und fördern - Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer. BMBF. Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung** (2000). Schüler- und Jugendwettbewerbe. Informationsplakat. BMBF. Bonn.
- Callahan, C. M.** (1991). An update on gifted females. *Journal for the Education of the Gifted*, 14, 284-311.
- Campbell, J. R., Feng, A., Verna, M.** (1999). United States Olympic studies: Math, Physics, Chemistry. Paper Presented at the 13th Biennial World Conference of the World Council for Gifted and Talented Children.
- Coleman, J., Fults, B.** (1982). Self-concept and the gifted classroom: The role of social comparisons. *Gifted Child Quarterly*, 26, 116-120.
- Cox, J., Daniel, N., Boston, B. A.** (1985). *Educating able learners*. Austin: University of Texas Press.
- Cropley, A., McLeod, J.** (1986). Preparing teachers of the gifted. *International Review of Education*, 32, 125-136.
- Eccles, J. S., Blumfield, P.** (1985). Classroom experiences and student gender: Are there differences and do they matter? In: L. C. Wilkinson, C. B. Marret (Eds.), *Gender influences in classroom interaction* (pp. 79-114). Orlando, FL: Academic Press.
- Feger, B., Prado, T. M.** (1998). *Hochbegabung - Die normalste Sache der Welt*. Darmstadt. Primus Verlag.
- Feldhusen, J. F.** (1991). Effects of programs for the gifted: A search for evidence. In: W. Th. Southern, E. D. Jones (Eds.), *The academic acceleration of gifted children* (pp. 133-147). New York: Teachers College Press.
- Festinger, L.** (1954). Theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Freeman, J.** (1998). *Educating the very able. Current international research*. London: Office for Standards in Education.
- Hanses, P., Rost, D. H.** (1998). Das „Drama“ der hochbegabten Underachiever – „Gewöhnliche“ und „außergewöhnliche“ Underachiever? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 12, 53-71.
- Hany, E., Heller, K. A.** (1992). Förderung besonders befähigter Schüler. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung. Heft 15. Baden-Württemberg.
- Heilmann, K.** (1999). Begabung, Leistung, Karriere. Die Preisträger im Bundeswettbewerb Mathematik 1971-1995. Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. A.** (1992). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. A., Rindermann, H.** (1997). Sechster Bericht über die wissenschaftliche Evaluation des baden-württembergischen Schulversuchs „Gymnasium mit achtjährigem Bildungsgang“. Universität München.
- Heller, K. A., Neber, H.** (1993). Evaluationsstudie zu den Schülerakademien 1993. Endbericht. Universität München: Institut für Pädagogische Psychologie und Psychologische Diagnostik.
- Heller, K. A., Ziegler, A.** (1996). Gender differences in mathematics and the natural sciences: Can attributional retraining improve the performance of gifted females? *Gifted Child Quarterly*, 40, 200-210.

-
- Hertel, E.** (2000). Für jede(n) die passende Herausforderung. Schülerwettbewerbe als Instrumente gezielter individueller Förderung. In: H. Wagner (Hrsg.), *Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis*. 2. Aufl. Bad Honnef: Bock.
- Holling, H., Kanning, U. P.** (1999). *Hochbegabung. Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Holling, H., Preckel, F., Vock, M., Wittmann, A. J.** (1999). *Beratung für Hochbegabte. Eine Literaturübersicht*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn.
- Holling, H., Wittmann, A. J.** (2000a). *Die Beratungstätigkeit der DGhK: Bestandsaufnahme und Optimierungsmöglichkeiten. Ergebnisbericht Elternbefragung*. Universität Münster. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Holling, H., Wittmann, A. J.** (2000b). *Die Beratungstätigkeit der DGhK: Bestandsaufnahme und Optimierungsmöglichkeiten. Ergebnisbericht Psychologenbefragung*. Universität Münster. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Kaiser, A.** (1997). *Entwicklung und Erprobung von Modellen der Begabtenförderung am Gymnasium mit Verkürzung der Schulzeit. Abschlußbericht*. Mainz: v. Hase & Koehler Verlag.
- Kovaltchouk, O. L.** (1998). *Hochbegabte Jugendliche und ihre Peer-Beziehungen*. Regensburg: Roderer.
- Kolloff, P. B., Moore, A. D.** (1989). Effects of summer programs on the self-concept of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 12 (4), 268-276.
- Kulik, C.-L.** (1985). Effects of inter-class ability grouping on achievement and self-esteem. Paper presented at the annual convention of the American Psychological Association (93rd), Los Angeles, California.
- Kulik, J. A.** (1992). An analysis on the research of ability grouping: Historical and contemporary perspectives. Monograph of the National Research Center on the Gifted and Talented (No. 9204), Storrs: University of Connecticut.
- Kulik, J. A., Kulik, C.-L.** (1982). Effects of ability grouping on secondary school students: A meta-analysis of evaluation findings. *American Educational Research Journal*, 19, 415-428.
- Kulik, J. A., Kulik, C.-L.** (1989). Effects of ability grouping on students achievement. *Equity and Excellence*, 23, 1-2.
- Kulik, J. A., Kulik, C.-L.** (1991). Ability grouping and gifted students. In: N. Colangelo, G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 178-196). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Kulik, J. A., Kulik, C.-L.** (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36, 73-77.
- Kulik, J. A., Kulik, C.-L.** (1997). Ability grouping. In: N. Colangelo, G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 230-242). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Maddux, C. D., Scheiber, L. M., Bass, J. E.** (1982). Self-concept and social distance in gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 26, 77-81.
- Neber, H., Heller, K. A.** (1996). *Auswirkungen der Deutschen Schüler Akademie auf Schule und Studium. Dritter Bericht an das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMBF) in Bonn*. Universität München: Institut Psychologische Diagnostik und Evaluation.
- Olszewski-Kubilius, P.** (1997). Special summer and saturday programs for gifted students. In: N. Colangelo, G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp.180-188). Boston: Allyn and Bacon.
- Perleth, Ch., Ziegler, A.** (1996). Pfüa di Godt Integration – Sonderschulen für Hochbegabte? In: L. Dunkel, C. Enders, C. Hanckel (Hrsg.). *Berichte aus der Schulpsychologie. Kongressbericht der 12. Bundeskonferenz 1996 in Münster* (S. 143-155). Bonn: Deutscher Verlag GmbH.

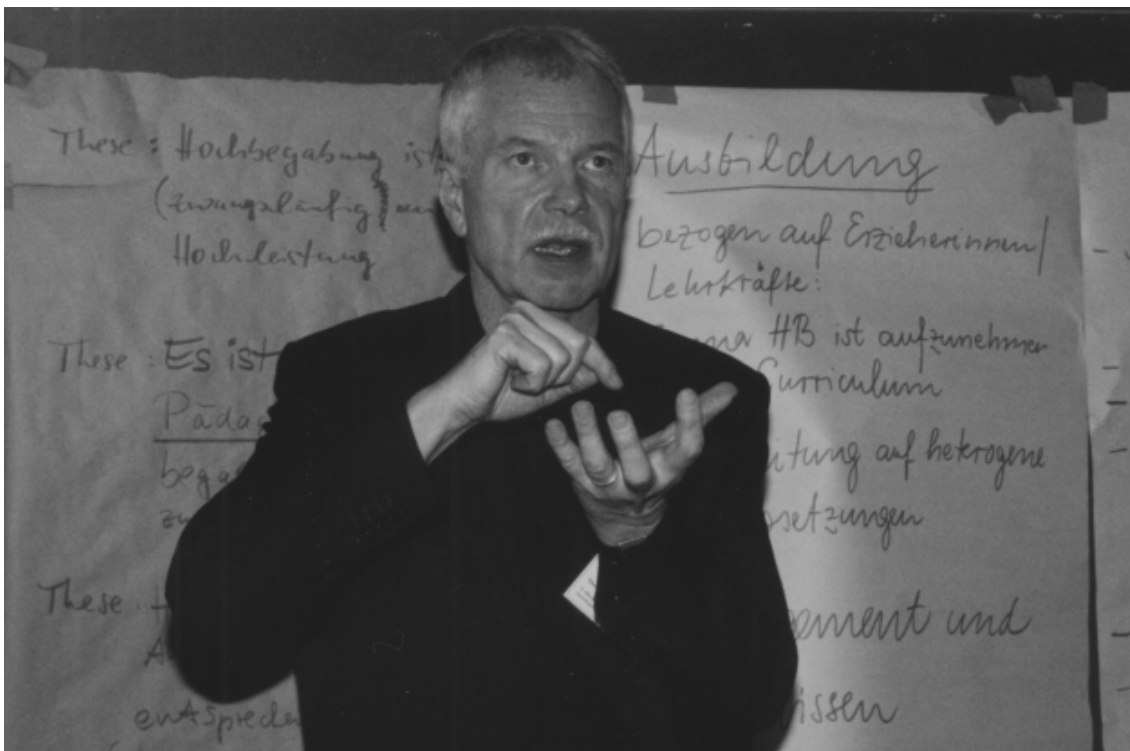
- Platzer, S.** (1999). Evaluation des Sonderförderzweigs an der Jugenddorf-Christophorusschule Braunschweig. Abschlußbericht. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Prado, T. M., Schiebel, W.** (1996). Entwicklung und Erprobung eines Modells zur Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler durch Fördermaßnahmen zur Verkürzung der individuellen Schulzeit. Schlußbericht. Behörde für Schule, Jugend, Berufsbildung, Amt für Schule Hamburg.
- Proctor, T. B., Feldhusen, J. F., Black, K. N.** (1988). Guidelines for early admission to elementary school. *Psychology in the Schools*, 25, 41-43.
- Reitmayer, V.** (1988). Überspringen einer Jahrgangsstufe am Gymnasium als Fördermaßnahme für besonders begabte Schülerinnen und Schüler: Ergebnisse einer Umfrage an den Gymnasien in Bayern. *Informationen zur Schulpädagogik*, 2/88. München: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung.
- Reynolds, M. C., Birch, J. W., Tuseth, A. A.** (1962). Research in early admissions. In: M. C. Reynolds (Ed.), *Early school admission for mentally advanced children* (pp. 7-17). Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Rogers, K. B.** (1991). The relationship of grouping practices to the education of the gifted and talented learner. Research-based decision making series. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Rogers, K. B.** (1993). Grouping the gifted and talented: Questions and answers. *Roeper Review*, 16 (1), 8-12.
- Schulpsychologischer Dienst der Stadt Köln** (1993). Entwicklung und Erprobung von Konzepten der Lehrer-, Eltern- und Schulumfeldberatung zur integrierten und individualisierten Förderung besonderer Begabungen im Grundschulbereich. Abschlußbericht über einen Modellversuch. Stadt Köln, Dezernat für Schule, Weiterbildung und Sport.
- Schunk, D. H.** (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57 (2), 149-174.
- Shahal, N.** (1995). Nurturing gifted children. Paper presented at the World Council for Gifted and Talented Children meeting in Hong Kong.
- Silverman, L. K.** (1993). *Counseling the gifted and talented*. Denver: Love Publishing.
- Slavin, R. E.** (1986). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis. (Rep. 1). Baltimore, Md: Johns Hopkins University, Center for Research on Elementary and Middle Schools.
- Slavin, R. E.** (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 57, 292-336.
- Slavin, R. E.** (1990). Achievement effects of ability-grouping in secondary schools: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60, 471-499.
- Slavin, R. E., Karweit, N.** (1984). Within-class ability grouping and student achievement. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Stapf, A.** (1990). Hochbegabte Mädchen: Entwicklung, Identifikation und Beratung, insbesondere im Vorschulalter. In: W. Wiczerkowski, T. M. Prado (Hrsg.), *Hochbegabte Mädchen* (S. 45-58). Bad Honnef: Bock.
- Tajfel, H.** (Ed.) (1978). *Differentiation between social groups*. London: Academic Press.
- Tajfel, H., Turner, J. C.** (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In: S. Worchel, W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (2nd. Ed.) (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- Terman, L.** (1954). Scientists and non-scientists in a group of 800 gifted men. *Psychological Monographs*, 68 (7), 1-44.

-
- Urban, K.** (1996). Förderung besonderer Begabungen: Demokratischer Anspruch – pädagogische Herausforderung. Rodenberg: klausur-verlag.
- Van Tassel-Baska, J., Kulieke, M. J.** (1987). The role of community-based scientific resources in developing scientific talent: A case study. *Gifted Child Quarterly*, 31, 111-115.
- Vaughan, V., Feldhusen, J. F., Asher, J. W.** (1990). Meta-analysis and review of research on pull-out programs in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 35, 92-98.
- Vock, M.** (2000). Hochbegabung und berufliche Entwicklung. Unveröffentlichte, wissenschaftliche Hausarbeit zur Diplom-Hauptprüfung. Psychologisches Institut IV der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.
- Walberg, H. J.** (1995). Nurturing children for adult success. In: M. W. Katzko, F. J. Mönks (Eds.), *Nurturing talent. Individual needs and social ability* (pp. 168-178). Assen, NL: Van Gorcum.
- Wieczerkowski, W., Prado, T. M.** (1994). Hochbegabung und Hochbegabte. Überlegungen zur Identifikation, Beratung und Förderung. In: W. Wieczerkowski (Hrsg.), *Hochbegabung und Hochbegabte. Arbeiten und Aufsätze 1991-1994*. Hamburg: William-Stern-Gesellschaft.
- Winner, E.** (1997). Exceptionally high intelligence and schooling. *American Psychologist*, 52 (10), 1070-1081.
- Ziegler, A., Schober, B.** (1997). Reattributionstrainings. Regensburg: Roderer.
- Zydati, W.** (1999). Förderung über Akzeleration: Gymnasiale Express- und Regelklassen im Vergleich. *Schulverwaltung MO*, 7, 255-260.

Prof. Dr. Heinz Holling · Miriam Vock · Franzis Preckel
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
Psychologisches Institut IV
Fliednerstraße 21 · 48149 Münster
holling@psy.uni-muenster.de
vock@psy.uni-muenster.de







Wissen *schafft* Zukunft

Arbeitsgruppe 1

Erkennen und Fördern von Begabungen im
Vorschul- und Grundschulalter

Moderation: Christoph Perleth
Universität Rostock



Christoph Perleth

Möglichkeiten und Grenzen der Begabungsdiagnose bei Vor- und Grundschulkindern

Erweiterte Fassung des Impulsreferats auf der Fachtagung Finden und Fördern
von Begabungen des Forums Bildung

Gliederung:

Vorbemerkung

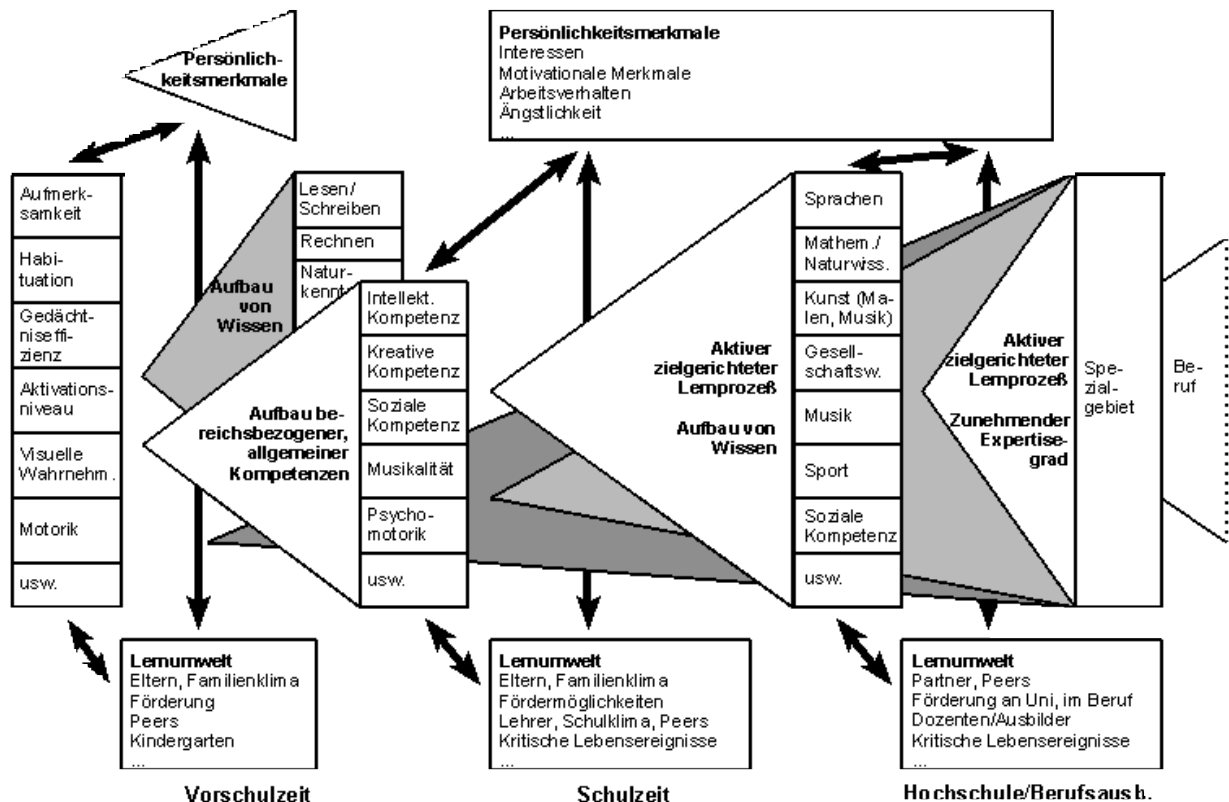
1. Diagnostische Methoden
 - 1.1 Diagnostik mit psychologischen Tests
 - 1.2 Assessments und Lerntests
 - 1.3 Checklisten
 - 1.4 Screening
 - 1.5 Langfristige Prognose
2. Diagnostik und Förderung von (Vor-)Schulkindern mit besonderen Begabungen
 - 2.1 Unterrichtsentwicklung
 - 2.2 Organisationsentwicklung
 - 2.3 Personalentwicklung: Erzieher, Pädagogen, (Beratungs-)Lehrkräfte
3. Das Odysseus-Projekt
 - 3.1 Zielgruppen
 - 3.2 Arbeitsweise

Vorbemerkung: Das Münchner dynamische Begabungs-Prozess-Modell

Begabungsdiagnostik und -förderung muss sich auf Begabungsmodelle stützen. Ohne eine theoretische Grundlage läuft die Diskussion über günstige Wege der Diagnostik und Förderung Gefahr, konzeptionslos und vage zu bleiben. Das im folgenden skizzierte Modell von Perleth (1997, 2000b, 2001a) basiert auf dem mittlerweile im deutschsprachigen Raum wie auch international recht bekannten Modell der Münchner Hochbegabungsstudie (z.B. Perleth & Heller, 1994) sowie Weiterentwicklungen von Perleth und Ziegler (z.B. Ziegler und Perleth, 1997), die Modelle und Befunde der Expertiseforschung in ihre Überlegungen einbezogen (Perleth, 1997; zur Expertiseforschung siehe

Gruber, 1994; Schneider, 2000). Gegenüber dem Modell der Münchner Hochbegabungsstudie, das zwar der Forderung nach einer bereichsspezifischen Betrachtung des Leistungsverhaltens nachkommt, thematisierten die Weiterentwicklungen von Perleth und Ziegler vor allem die langen Übungszeiten und die Anstrengungen als wesentliche Merkmale des gesamten Verlaufs der Entwicklung außergewöhnlicher Leistungen (symbolisiert durch die Dreiecke in Abbildung 1). Daneben berücksichtigen die Autoren in ihren Publikationen auch die explizite Trennung von Wissensaspekten und allgemeinen Kompetenzen, die zu deren Aufbau beitragen sowie die Qualität des Lernprozesses (Deliberate Practice im Sinne des Expertiseforschers Ericsson, z.B. Ericsson, 1996). Das Münchner dynamische Begabungs-Prozess-Modell bezieht darüber hinaus auch angeborene Vorbedingungen der Begabungsentwicklung ein, ohne deren dynamischen Charakter im sozialen Kontext aufzugeben.

Abbildung 1: Das Münchner dynamische Begabungs-Prozess-Modell
(entnommen Perleth, 2000b)



Das Modell stellt somit einen Versuch dar, wichtige Perspektiven der Begabungs- und Expertiseforschung zu integrieren und in einem gemeinsamen, konsistenten Rahmen abzubilden. Das (Rahmen-)Modell stellt jedoch keine Theorie in dem Sinne dar, dass es sich um einen Satz psychologischer Aussagen handelte, die einzeln oder simultan prüfbar wären. Davon abgesehen können aus dem Modell natürlich Aussagen abgeleitet werden, die empirischer Forschung zugänglich sind.

Auch wenn Abbildung 1 einen gegenteiligen Eindruck vermitteln mag, wurde bei der Modellkonzeption ständig das Occamsche Rasiermesser („*Entia non sunt multiplicanda sine necessitate*“) eingesetzt. Die scheinbare Komplexität rührt vor allem daher, dass für die einzelnen Variablengruppen jeweils eine Reihe von einschlägigen Beispielen aufgeführt wird. Ausgenommen hiervon wurde das Spezialgebiet, also die Domäne der angestrebten Expertise, da hier die exemplarische Auswahl einer Handvoll Bereiche angesichts der fast unbegrenzten Möglichkeiten nicht sinnvoll erscheint.

Aspekte der Aufmerksamkeit und Aufmerksamkeitssteuerung, Habituation, Gedächtniseffizienz (Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit), Aktivationsniveau, Aspekte der Wahrnehmung oder Motorik werden im Modell als angeborene Leistungsdispositionen bzw. Lernvoraussetzungen betrachtet. Diese stellen gewissermaßen die kognitive Grundausstattung des Individuums dar (vgl. zusammenfassend Perleth, Schatz & Mönks, 2000).

Das Modell unterscheidet drei bzw. vier Phasen der Leistungs- bzw. Expertiseentwicklung, die an die Hauptphasen der schulischen und beruflichen Ausbildung angelehnt sind, nämlich die Vorschul- und Schulzeit sowie die Phase der universitären bzw. beruflichen Ausbildung. Diese Phasen könnten grob (!) auch dadurch gekennzeichnet werden, ob passive (Vorschulalter), reaktive (Grundschulalter) oder aktive Anlage-Umwelt-Beziehungen (ab Jugendalter) dominieren, wobei gerade bei Hochbegabten mit Abweichungen gegenüber dem „Normalfall“ besonders gerechnet werden muss. Die vierte Phase der beruflichen Tätigkeit wird im Modell nur angedeutet, aber nicht mehr genauer spezifiziert (vgl. für eine mögliche Ergänzung den oben dargestellten Ansatz von Ackerman). Jeder dieser Phasen sind bestimmte Lernprozesse, symbolisiert durch die grauen Dreiecke, zugeordnet, die dem Aufbau von Kompetenzen dienen. Die Dreiecke deuten an, wann der jeweilige Lernprozess einsetzt

bzw. einsetzen kann (die unterschiedlichen Grauschattierungen dienen lediglich der Verbesserung der Darstellung):

- Für die Vorschulzeit wird der Aufbau bereichsbezogener, allgemeiner Kompetenzen angenommen. Damit sind Begabungen oder Talente wie intellektuelle und kreative Fähigkeiten oder Kompetenzen, soziale Kompetenz, Musikalität oder Psychomotorik gemeint, wie sie im Modell der Münchner Hochbegabungsstudie als Begabungsfaktoren konzipiert sind.
- Von der Entwicklung dieser bereichsbezogenen, allgemeinen Kompetenzen wird die Entwicklung von Wissensbeständen (Naturkenntnisse, Lesen, Schreiben, Rechnen etc.) abgehoben.
- In der Schulzeit steht der Aufbau von Wissen in unterschiedlichen Bereichen (Sprachen, Naturwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften, Kunst, Musik, soziale Kompetenz) im Vordergrund, das in aktiven, zielgerichteten Lernprozessen erworben werden muss.
- Die Zeit der beruflichen bzw. universitären Ausbildung dient der zunehmenden Spezialisierung bzw. Entwicklung von Expertise in der jeweiligen Domäne. Je nach Spezialgebiet kann die Spezialisierung aber auch bedeutend früher einsetzen. So beginnen spätere Berufsmusiker oder Hochleistungssportler bisweilen bereits in der Vor- oder Grundschulzeit die Beschäftigung mit ihrem Spezialgebiet, was durch die entsprechenden langen Dreiecke symbolisiert wird.

Neben Begabungsfaktoren und Wissensbereichen sowie den dazugehörigen Lernprozessen unterscheidet das Modell Persönlichkeitsmerkmale, die für die Leistungs- bzw. Expertiseentwicklung bedeutsam sind. Während sich diese Personmerkmale nach dem Modell in der Vorschulzeit und besonders zu Beginn der Grundschulzeit erst entwickeln (z.B. Helmke, 1997), werden sie für die Zeit an Schule und Hochschule bzw. der Berufsausbildung als relativ stabil angenommen.

Schließlich betont das Modell die Bedeutung von Aspekten der Lernumwelt für die Leistungs- bzw. Expertiseentwicklung. Dabei werden unterschiedliche Faktoren für die drei Hauptphasen der Entwicklung thematisiert, die im Einzelnen der Abbildung entnommen werden können. Insgesamt dominiert im Modell zunächst der Einfluss der Familie, dann gewinnt insbesondere die schulische Lernumwelt mit ihren unterschiedlichen Aspekten (Förderangeboten, Schulklima, Klassenklima) an Gewicht. Gleichzeitig nimmt die Bedeutung von

Freunden und Gleichgesinnten zu. Im Detail ist das Modell und seine Implikationen (einschließlich seiner Schwachpunkte) bei Perleth (1997) beschrieben.

1. Diagnostische Methoden

Vorab sei angemerkt, dass die in den folgenden Abschnitten diskutierten diagnostischen Methoden nur einen Teil des Methodenspektrums darstellen. Im Rahmen einer umfassenden Begabungsdiagnose werden auch diagnostische Methoden verwendet, die hier nicht aufgeführt wurden (v.a. psychodiagnostische Gespräche, Verhaltensbeobachtung). Eine Begabungsdiagnostik bzw. eine begabungspsychologische oder Schulberatung, die auf solche Informationsquellen verzichtet, stellt geradezu einen Kunstfehler dar. Da jedoch Tests und verwandte Verfahren in der Praxis der Hochbegabungsdiagnostik eine besonders prominente Rolle spielen, wird auf diese bzw. deren Vor- und Nachteile fokussiert.

1.1 Diagnostik mit psychologischen Tests

Besonders in der Presse oder populärwissenschaftlichen Literatur trifft man regelmäßig auf die Vorstellung, dass sich mittels psychologischer Tests Merkmale der menschlichen Persönlichkeit, besonders die Intelligenz, wissenschaftlich exakt erfassen ließen. Zwar gehören Testverfahren zur Erfassung kognitiver Fähigkeiten zu den best untersuchten und bewährtesten diagnostischen Methoden, jedoch sind gerade im Zusammenhang mit der Begabungsdiagnose bei Kindern im Vorschul- und Grundschulalter die Grenzen psychologischer Testverfahren zu beachten. Dabei sei gleich darauf hingewiesen, dass die unten aufgeführten Kautelen zumindest teilweise auch für andere diagnostische Methoden gelten.

Probleme der Objektivität

Ein erstes Objektivitätsdilemma ergibt sich daraus, dass Testinstruktionen, die für durchschnittlich begabte Schüler/innen formuliert wurden, hochintelligenten oder hochkreativen Personen vorgelegt werden. Dadurch kann es im Einzelfall zu Missverständnissen oder Leistungsverweigerung wegen Unterforderung kommen (für instruktive Beispiele vgl. auch den Beitrag von Mönks in diesem Band). Eher hochbegabungsunspezifisch ist das Problem, das sich im Rahmen der Diagnostik benachteiligter oder behinderter Hochbegabter ergibt. Beispielsweise können die typischen, mittelschichtsorientierten

Testverfahren wie der HAWIK-R (bzw. HAWIK III) die Diagnostik benachteiligter Hochbegabter erschweren (aus denselben Gründen, die auch sonst für die Diagnostik bei benachteiligten Personengruppen zum Tragen kommen). Einen weiteren kritischen Punkt stellt die Darbietung von Papier-und-Bleistift-Tests durch Computer dar, solange die Äquivalenz der beiden Methoden nicht nachgewiesen wird. Schließlich werden in der Praxis der Hochbegabtendiagnostik bei jüngeren Kindern häufig Verfahren eingesetzt, die eigentlich für ältere Populationen konstruiert wurden.

Probleme der Reliabilität

Im Hinblick auf die Messgenauigkeit erscheint insbesondere die Übertragung der Reliabilitätskoeffizienten auf Extrembereiche problematisch. Das heißt, dass gerade im oberen extremen Leistungsbereich genaue Diagnosen kaum mehr möglich sind. Ähnlich wie im Falle der Regressionsrechnung ist dieses Dilemma dadurch bedingt, dass auch dann, wenn Reliabilitätsschätzungen an sehr großen Stichproben vorgenommen werden können, im oberen Leistungsbereich weniger Fälle zur Verfügung stehen als im mittleren Bereich, was sich auf die Genauigkeit der Merkmalsschätzung auswirkt.

Probleme der Validität

Neben dem Reliabilitäts-Validitätsdilemma, nach dem ein Test nicht gleichzeitig hohe Reliabilität und breite Validität aufweisen kann (vgl. Heller, 2000), ergibt sich als zusätzliche Problematik, dass im Hinblick auf langfristige Prognosen Längsschnittstudien erforderlich sind. Zum einen ist es schwierig, diese überhaupt zu initiieren (vgl. den von Subotnik & Arnold, 1994, herausgegebenen Band), zum anderen verteilt sich der Stichprobenschwund nicht gleichmäßig über alle Leistungsbereiche. Schließlich sind, wie bereits im vorherigen Punkt erwähnt, Prognosen mittels linearer Regression besonders an den Rändern der Verteilung wenig zuverlässig, insbesondere wenn es um Vorhersagen im individuellen Fall geht.

Probleme der Normierung

Um eine Differenzierung im oberen (extremen) Leistungsbereich zu ermöglichen, sind relativ große Stichproben bei der Normierung von Begabungstests erforderlich. Perleth, Schatz und Mönks (2000) fordern gar, auf Differenzierungen jenseits $IQ=130$ zu verzichten. Normen, die im Bereich über $IQ\ 130$ eine feine Differenzierung erlauben, erforderten einen unvertretbar hohen

Aufwand im Hinblick auf die Größe der in die Normierungsstudien einzubeziehenden Stichproben. So fänden sich in einer Stichprobe von $N=438$ (normalverteiltes Merkmal vorausgesetzt) nur etwa 10 Hochbegabte mit einem IQ über 130, in Stichproben der Größe $N=741$ bzw. $N=31546$ könne man im Mittel gar mit nur einem Hochbegabten mit IQ über 145 bzw. IQ über 160 rechnen.

Probleme der Fairness

Testfairness wurde im deutschsprachigen Raum mit Bezug auf die Identifikation Hochbegabter bisher kaum diskutiert. Allerdings wurde in den vergangenen Jahren bzw. Jahrzehnten die Testfairness als zusätzliches Hauptgütekriterium von Tests unter die klassischen Gütekriterien aufgenommen (z.B. Stumpf, 1996). Die kritische Prüfung der Testfairness im Hinblick auf mögliche Benachteiligungen wurden in den USA demgegenüber stärker thematisiert, beispielsweise mit Fokus auf sozial benachteiligte Hochbegabte oder Begabte aus Minoritätengruppen.

1.2 Assessments und Lerntests

Guthke (1992) hat vorgeschlagen, das Paradigma des Lerntests auch für Hochbegabte zu nutzen. Im Lerntestparadigma wird versucht, die Lernpotenz zu ermitteln, indem man auf einen Prätest eine Interventionsphase folgen lässt und im abschließenden Posttest die Lernpotenz als Differenz zwischen Prä- und Posttest bzw. unter Rückgriff auf die Posttestwerte als Maß für die Leistungsfähigkeit nach optimaler Intervention ermittelt. In ähnlicher Weise schlägt Gardner (1988, 1994) vor, Lern-Assessments anstatt Tests zur Begabungsdagnostik zu verwenden. Hierbei soll Intelligenz bzw. Begabung dadurch gemessen werden, dass geprüft wird, was die Probanden von einer vorhergehenden Lerneinheit behalten haben.

Die beiden Ansätze sind nicht nur in der Konzeption nahe verwandt, sondern ähneln sich auch in ihren Defiziten: Bisher wurden für keinen der beiden der Nachweis der Zuverlässigkeit oder der (prognostischen) Validität geführt, wenn man von einzelnen Studien wie der von Diemand, Schuler & Stapf (1991) absieht. Vorteilhaft gerade für die Begabungsdagnostik bei jüngeren Kindern erscheint in beiden Ansätzen jedoch die Verknüpfung von Diagnostik und Förderung sowie der Rückgriff auf Vygotskys Konzept der Zone der nächsten Entwicklung.

1.3 Checklisten

Checklisten sind Listen mit Merkmalen, die bei hochbegabten Kindern häufig vorkommen bzw. aus deren Vorliegen mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit auf das Vorliegen einer besonderen Begabung geschlossen werden kann. Solche Checklisten sollten grundsätzlich auf den Befunden empirischer Untersuchungen beruhen. Checklisten sind sehr leicht anwendbar und eignen sich aufgrund ihrer Instruktivität besonders für Erzieher und Lehrkräfte. Im Rahmen von Fortbildungsmaßnahmen können Checklisten auch am Ende einer Kurseinheit über Merkmale Hochbegabter stehen. Günstig erscheint auch, dass mit Hilfe von Checklisten leicht auf die Erfahrung von Eltern, Erziehern und Lehrkräften im Umgang mit den betroffenen Kindern zurückgegriffen werden kann.

Allerdings bringt die Verwendung von Checklisten auch teils gravierende Nachteile mit sich. Zunächst beruhen Checklisten in der Regel auf Einschätzungen hochbegabungsrelevanter Merkmale durch Bezugspersonen, so dass die Objektivität als grundlegendes Qualitätsmerkmal jeder psychodiagnostischen Methode eher gering ist. Weiter werden Eltern, aber auch Erzieher und Lehrkräfte durch Checklisten regelmäßig verunsichert, weil aus dem Vorliegen einzelner Merkmale im Einzelfall sofort der Verdacht oder – schlimmer noch – die Diagnose „Hochbegabung“ getroffen wird. Dies wird durch in ihrer Wirkung zweifelhafte Presseberichte über hochbegabte Kinder noch verstärkt, wenn an Einzelfällen einzelne Punkte aus Checklisten erläutert werden. Die instruktiven Checklisten sind zudem häufig empirisch nicht gesichert und für das Erkennen hochbegabter Underachiever nur wenig geeignet. Zudem zeigt sich in vielen Checklisten eine dem Verfahren inhärente Tendenz, Begabung unzulässigerweise mit Leistungsverhalten gleichzusetzen.

1.4 Screening

Screenings sind diagnostische Methoden, die so konstruiert sind, dass man sich rasch einen Überblick über bestimmte Persönlichkeitsbereiche verschaffen kann. Dabei nimmt man im Sinne des Reliabilitäts-Validitätsdilemmas eine geringere Reliabilität in Kauf, um möglichst viele Merkmale in die Diagnostik einbeziehen zu können, d.h. um ein breites Merkmalsspektrum erfassen zu können. Screenings sind daher zwar aufwendiger als Checklisten, aber wesentlich leichter als psychologische Testverfahren durchzuführen. Dabei kann zwar auf verschiedene Informationsquellen zurückgegriffen werden,

jedoch werden in der Regel die Kinder befragt oder sie bekommen kurze Aufgabenreihen vorgelegt. Im Gegensatz zu Checklisten ist bei Screening-Verfahren ein Minimum an (teststatistischer) Kontrolle der Gütekriterien in der Regel leichter möglich.

Screeningverfahren erscheinen insbesondere für die frühe Diagnostik hochbegabter Kinder vielversprechend, auch erscheint die Identifizierung von hochbegabten Underachievern besser möglich als mit Checklisten, jedenfalls soweit die betreffenden Kinder die Gelegenheit bekommen, kurze begabungstestähnliche Aufgaben zu bearbeiten. Bisher werden Screeningverfahren zum Beispiel im Rahmen der Schuleingangsdagnostik eher dazu eingesetzt, um Kinder mit spezifischen oder globalen Lernschwierigkeiten zu erfassen. Für die Schuleingangsdagnostik liegen (teils auch erprobte) Modelle vor, einheitliche Verfahren flächendeckend einzusetzen (beispielsweise die Varianten des Kieler Einschulungsverfahrens in Bayern).

Auch wenn bisher Screenings vorwiegend zur Frühdiagnostik von Lernproblemen herangezogen wurden, ist es kein Problem, geeignete Screenings gleichzeitig zur Diagnose von besonderen Begabungen oder Leistungsstärken zu benutzen. Hierzu scheint beispielsweise das PIPS-Verfahren geeignet, das von Peter Tymms von der University of Durham entwickelt wurde. Dieses Individualverfahren, das auch in multimedialer Form vorliegt, besteht aus mehreren Formen für Kinder unterschiedlichen Alters und kann somit auch zur Evaluation von Fördermaßnahmen eingesetzt werden. Besonders leistungsstarke Kinder bekommen im Laufe der Durchführung des PIPS-Verfahrens relativ schwierige Aufgaben vorgelegt: Bereits im Set für Schulanfänger können die Kinder beim Lesen sich bis zu komplexen Geschichten oder bis zu Rechenaufgaben im 1000er Raum vorarbeiten.

1.5 Sind langfristige Prognosen möglich?

Bei allen diagnostischen Bemühungen darf aber nicht aus den Augen verloren werden, dass die Möglichkeiten, spätere hohe Leistungen auf der Basis diagnostischer Informationen, die im Vor- und Grundschulalter erhoben wurden, offensichtlich begrenzt sind. Die empirischen Befunde hierzu stellen sich jedenfalls als wenig ermutigend dar (Perleth, Schatz & Mönks, 2000). Leistungsstarke bzw. hochbegabte Vorschulkinder zeigen später am Ende der Grundschulzeit, im Jugendalter oder in Studium und Beruf oft keine herausra-

genden Leistungen. Die Befundlage ist hier aber noch spärlich, da sich die Probleme von Längsschnittuntersuchungen (Perleth & Heller, 1994; Perleth, Schatz & Mönks, 2000) bei der Untersuchung der Entwicklung von Hochbegabung noch dadurch potenzieren, dass es nur mit erheblichem (finanziellen) Aufwand möglich ist, Stichproben hochbegabter Kinder zu rekrutieren und über mehrere Jahre oder gar Jahrzehnte erfolgreich zu verfolgen.

Anmerkung¹

Trotz dieser eher ernüchternden Situation gibt es eine Reihe von diagnostischen Entwicklungen, die gegenüber herkömmlicher Begabungsdiagnostik erhebliche Fortschritte oder zumindest spannende Entwicklungen darstellen. Diese Entwicklungen nutzen bisherigen Ideen (z.B. Forschung zu elementaren kognitiven Prozessen wie die Tests von Neubauer und Kollegen) und/oder technische Neuerungen (z.B. Entwicklung eines computergestützten adaptiven Tests auf der Basis des KFT 4-12+ R von Heller & Perleth, 2000). Ausführlicher hierüber wie auch über das Münchner Hochbegabungstestsystem von Heller und Perleth (im Druck), das auch für den Grundschulbereich Tests und Fragebögen zur Erfassung von Begabungsaspekten, Persönlichkeits- und Umweltmerkmalen enthalten wird, informiert Tabelle 1 sowie Perleth (2000b, 2001b).

Tabelle 1: Überblick über die Skalen des Münchner Hochbegabungs-Testsystems

Verfahren	Dauer (Min)	Klasse		
		3	5	7-11
Verfahren zur Erfassung kognitiver Fähigkeiten				
Kognitiver Fähigkeitstest (KFT 4-13 Känguruh/KFT 4-13)	ca. 90	X	X	X
Spiegelbilder (SP)	ca. 10		X	X
Abwicklungen (AW)	ca. 15		X	X
Aufgaben aus Physik und Technik (APT)	ca. 10		X	X
Verfahren zur Erfassung kreativer Begabungsmerkmale				
Torrance Kreativitätstest (TKT; Bilderzeichnen)	ca. 15	X	X	
Verwendungstest (VWT)	ca. 20			X
Verbaler Kreativitätstest (VKT; Vierwortsätze)	ca. 12		X	X
Fragebogen zur Kreativität (GIFT-G/ GIFFI-S)	ca. 17/20	X	X	X
Verfahren zur Erfassung der sozialen Kompetenz				
Fragebogen zur sozialen Kompetenz (SK-G/S)	ca. 20/15	X	X	X
Verfahren zur Erfassung nichtkognitiver Persönlichkeitsmerkmale				
Fragebogen zur Leistungsmotivation (LM-G/S)	ca. 10/15	X	X	X
Fragebogen zur Erfassung des Erkenntnisstrebens (FES)	ca. 20		X	X
Fragebogen zum Arbeitsverhalten (AV-G/S)	ca. 15/35	X	X	X
Fragebogen zur Kausalattribution (Kaus-Attr-G)	ca. 15	X		
Interessenfragebogen (IFB)	ca. 35		X	X
Verfahren zur Erfassung begabungsspezifischer Sozialisationsbedingungen				
Schulklima	ca. 20		X	X
Familienklima-Skala (Fam)	ca. 35		X	X

Legende: X = Test für jeweilige Klassenstufe vorgesehen; Testkürzel:

G = Grundschule, S = Sekundarstufe (Items der mit G und S gekennzeichneten Fragebögen unterscheiden sich zum Teil beträchtlich).

2. Diagnostik und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Begabungen im Vor- und Grundschulalter

Der folgende Abschnitt lehnt sich an das Papier der Arbeitsgruppe „Diagnostik und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Förderbedürfnissen“, die im Rahmen der Initiative des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern Wege zur Sicherung der Qualität der schulischen Bildung untersuchte. Der Arbeitsgruppe gehörten

Vertreter bzw. Experten des Ministeriums, der Schulbehörden, Vertreter freier Schulen sowie Wissenschaftler der Universität Rostock (Psychologie, Sonderpädagogik) an. Neben Schülerinnen und Schülern mit Hochbegabungen (intellektuell hochbegabte und solche mit besonderen Begabungen) bezogen sich die Überlegungen dieser Arbeitsgruppe gleichermaßen auf Schülerinnen und Schüler mit körperlichen Beeinträchtigungen und Sinnesschäden, mit emotionalen und Verhaltensproblemen, mit Lernproblemen unterschiedlichen Grades (Lern- und Geistigbehinderte, aber auch solche mit Teilleistungs-, Lese-/Rechtschreib- oder Rechenschwächen) sowie mit sprachlichen Beeinträchtigungen. Daneben enthält der folgende Abschnitt Überlegungen, wie sie bei Perleth und Sierwald (2001) bzw. Perleth (1997, 2000a) formuliert wurden.

2.1 Unterrichtsentwicklung

Generell ist anzustreben, dass in Kindergarten bzw. Vorschule und Schule eine starke Individualisierung von Unterricht und damit die Bildung lernzielinhomogener Lerngruppen/Klassen ermöglicht wird. Nach Möglichkeit können evtl. auch Kinder gleichen Leistungsstandes in Gruppen zusammengefasst werden. Generell sollten flexible Möglichkeiten der inneren und äußeren Differenzierung sichergestellt und spezielle Curricula für Vor- und Grundschulkindern mit besonderen Begabungen erarbeitet werden. Förderklassen sollten dabei idealerweise eine Zahl von 10 Kindern nicht überschreiten, integrative Gruppen ca. 15-20.

Qualifizierte Erzieher/innen und Lehrkräfte müssen Kinder mit besonderen Begabungen früh erkennen und ihre Bedürfnisse – soweit möglich – in der Gruppe bzw. im Unterricht oder in eigenständigen Klassen an allgemeinen Schulen berücksichtigen. Hierzu ist eine stärkere Verankerung von Themen zu Begabung und Begabungsförderung in der Erzieher- und Lehramtsausbildung erforderlich. Besonders begabten Grundschulkindern sollten Schulräume, Übungsräume, Labors etc. in der Freizeit verfügbar gemacht werden.

Für begabte, aber auch für interessierte und engagierte Kinder sollten breite Angebote an extracurricularen Kursen/Arbeitsgemeinschaften bereit gestellt werden. Sowohl im vorschulischen wie auch im schulischen Bereich sollte im Rahmen solcher erweiterten Angebote auch die Einrichtung von eigenständigen Klassen im Sinne des Enrichmentkonzepts (z.B. mit zusätzlichen Angeboten in der Grundschule) ermöglicht werden. Bei der Bereitstellung von

besonderen Fördergruppen oder Klassen im Sinne des Akzelerationskonzepts (vorzeitige Einschulung, Überspringen von Klassen, Verkürzung der Schulzeit sowie – bei besonderen Begabungen – Teilunterricht in höheren Klassen) ist der Bedarf bzw. sind die Wünsche der betroffenen Schülerinnen und Schülern bzw. Eltern zu berücksichtigen.

Akzeleration/Überspringen stellt keine Fördermaßnahme im eigentlichen Sinne dar, da von Seiten der Bildungsinstitution keine besonderen Anstrengungen unternommen werden müssen, die Bildungsangebote speziell auf das im Einzelfall vorliegende Begabungsprofil des Kindes zuzuschneiden. Da begabte Kinder im Zuge von Akzelerationsmaßnahme weniger Zeit vom Bildungssystem beanspruchen, stellen die verschiedenen Varianten des Überspringens oder der Schulzeitverkürzung eine kostengünstige Variante der Begabtenförderung dar. Dennoch soll nicht in Frage gestellt werden, dass Akzelerationsmaßnahmen für viele Kinder echte Entlastung bedeuten können.

2.2 Organisationsentwicklung

Da die flächendeckende Einrichtung von Hochbegabtenberatungsstellen kaum finanzierbar erscheint und diese zudem nicht ausgelastet wären, sollten zunächst zentrale, spezialisierte Diagnose- und Beratungsstellen eingerichtet werden. In Mecklenburg-Vorpommern wäre hierbei z.B. an die Universität Rostock oder die Schulämter zu denken, in dichter besiedelten Bundesländern könnte auch ein dichteres Netz eingerichtet werden. Diese Beratungsstellen sollen einerseits begabten Kindern bzw. Schülerinnen und Schülern und deren Eltern Beratungsangebote unterbreiten, andererseits sollten sie Erfahrungen zu Problemen und Bedürfnissen von begabten Schülerinnen und Schüler sammeln (Evaluation der Beratungsarbeit!) und diese im Rahmen von Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften, Beratungslehrkräften und schulpsychologischen Beratungskräften zu Problemen und Fördermöglichkeiten von begabten Kindern fruchtbar werden lassen.

Auch im Rahmen der Diagnostik von Hochbegabung müssen testpsychologische Untersuchungen stets mit einem angemessenen Beratungsangebot gekoppelt sein. Bei der Mitteilung der Diagnose gegenüber den Betroffenen müssen Alter und sozialer Entwicklungsstand berücksichtigt werden, um Etikettierungen zu vermeiden.

Hochbegabtenberatung muss dabei wie jede Beratung im Bildungsbereich grundsätzlich darauf ausgerichtet sein, die Bildungs- und Entfaltungsmöglichkeiten des einzelnen Kindes weitgehend zu fördern, um ihm bzw. den Eltern die Notwendigkeiten und Möglichkeiten des Erwerbs von möglichst breiten und allgemein verwertbaren Qualifikationen aufzuzeigen und dementsprechend gemeinsam mit den Betroffenen Entscheidungsgrundlagen und Realisierungshilfen für Fördermaßnahmen zu erarbeiten. Auch die Beratung Hochbegabter und deren Familien muss als lebenswelt- und alltagsbezogenes psychosoziales Hilfsangebot konzipiert sein.

2.3 Personalentwicklung: Erzieher, Pädagogen, (Beratungs-)Lehrkräfte

Erzieher, Pädagogen im Vorschulbereich und Grundschullehrkräfte müssen so aus- und fortgebildet werden, dass sie in der Lage sind, Kinder bzw. Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen früh zu erkennen und gegebenenfalls Aufgaben im Rahmen von Fördermaßnahmen übernehmen zu können. Dies ist umso wichtiger, als das Ziel, hochbegabte Kindern ausschließlich durch speziell ausgebildete Fachkräfte zu fördern, kurz und mittelfristig nicht erreichbar erscheint.

Diagnostische Kompetenzen könnten dabei beispielsweise den Umgang mit einfachen diagnostischen Methoden (Screening, Checklisten) umfassen. Gegebenenfalls sind Erzieher/innen und Lehrkräften durch qualifiziertes Personal mit spezifischen Kompetenzen zur Hochbegabungsdiagnostik und -förderung zu unterstützen. Weitergehende Diagnostik muss von speziell ausgebildetem Beratungspersonal geleistet werden. So müssten Mitarbeiter von Erziehungsberatungsstellen und Beratungslehrkräfte in die Lage versetzt werden, eine qualifizierte, differenzierte Begabungsdiagnostik bei Vor- und Grundschulkinder durchzuführen.

Für jede Bildungseinrichtung (Kindergärten, Grundschule) sollte ein kompetenter Ansprechpartner (Diplompsychologe, Schulpsychologe) zur Verfügung stehen, der über umfassende Kompetenzen zur Diagnostik und Förderung von begabten Kindern verfügt und der auch Kontakte zu Einrichtungen oder Schulen vermittelt, die mit speziellen Förderangeboten den Bedürfnissen hochbegabter Kinder entgegenkommen.

Die Vermittlung entsprechender Kompetenzen muss im Falle der Grundschullehrkräfte in der 1., 2. und 3. Phase der Lehrerbildung erfolgen. Die Erzieherausbildung müsste im Interesse der Hochbegabtenförderung generell angehoben werden (z.B. auf Fachhochschulniveau). Anzustreben ist eine hohe Professionalität der Erzieher und Pädagogen im vorschulischen Bereich wie auch der Grundschullehrkräfte. Für den Umgang mit begabten Kindern sind spezifische Inhalte in der Ausbildung bzw. entsprechende Fortbildungsmaßnahmen/Zusatzqualifikationen unverzichtbar. Der Erwerb von Zusatzqualifikationen (ECHA-Diplom) müsste gefördert werden.

3. Das Odysseus-Projekt – Die begabungspsychologische Beratungsstelle am Institut für Pädagogische Psychologie der Universität Rostock

3.1 Zielgruppen

Bei vielen **Eltern** von **Schülerinnen und Schülern** besteht Beratungsbedarf zu (Hoch-)Begabungsfragen, wobei das Spektrum von einfachen Schullaufbahnfragen bis hin zu gravierenden Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten reicht. Weiter hinaus interessieren sich **Jugendliche** und **junge Erwachsene** vor wichtigen Entscheidungen in Schule, Studium und Beruf für ihr Begabungsprofil. Schließlich benötigen **Erzieher** und **Lehrkräfte** bei begabungspsychologischen Fragen und Schulen bei der Evaluation von Projekten oder Schulversuchen kompetente Partner.

Die derzeit vorhandenen Beratungsangebote in Mecklenburg-Vorpommern genügen dem hohen Beratungs- und Förderbedarf bzgl. Hochbegabung an den Schulen und Bildungseinrichtungen nicht. Das Odysseus-Projekt (Homepage: www.odysseus-projekt.de ; E-Mail: info@odysseus-projekt.de) soll dazu beitragen, diese nicht zufriedenstellende Beratungspraxis zu verbessern, indem ein qualifiziertes Beratungsangebot dem Bedarf gegenübergestellt wird. Die Beratungsarbeit wird im April 2001 aufgenommen.

3.2 Arbeitsweise des Odysseus-Projekts

Beratungsmodell

Die Einzelfallberatung wird im Odysseus-Projekt nach einem gestuften Beratungsmodell verlaufen. Nach einem telefonischen Erstkontakt, der auch als Videokonferenz ermöglicht wird, bekommen die Ratsuchenden zunächst einen Fragebogen zugesandt. Nach dessen Auswertung werden weitere tele-

fonische Kontakte/Videokonferenzen bzw. Beratungsgespräche am Institut für Pädagogische Psychologie vereinbart, die der Problemanalyse und Versuchen der Problemlösung dienen. Dabei sollen die Ratsuchenden so unterstützt werden, dass sie wichtige Entscheidungen selbstverantwortlich treffen, Schwierigkeiten selbst beseitigen und Probleme selbst lösen können. Je nach Bedarf können aber auch weitere Beteiligte (z.B. Lehrkräfte) in die Beratung einbezogen werden, wobei die Mitarbeiter der Beratungsstelle im Auftrag der Klienten in besonderen Einzelfällen die Kontaktaufnahme mit diesen Beteiligten übernehmen können.

Weiter finden je nach Bedarf Testdurchführungen einzeln oder in Kleingruppen am Institut für Pädagogische Psychologie in Rostock statt. Solche Testtermine sollen zu ausführlichen Gesprächen mit den Eltern genutzt werden. Nach Möglichkeit sollen die Testergebnisse sofort mit den Betroffenen besprochen werden, besonders wenn diese einen langen Anreiseweg haben.

Im Interesse einer Minimierung des Aufwands der betroffenen Kinder, Jugendlichen und Eltern sollen alle verfügbaren modernen Kommunikationsmittel genutzt werden, um diesen aufwendige Reisen nach Rostock so weit wie möglich zu ersparen. Der hohe Anteil telefonischer Beratung bzw. Beratung per Videokonferenz soll somit auch den teilweise schwierigen Verkehrsverhältnissen im dünn besiedelten Flächenland Mecklenburg-Vorpommern Rechnung tragen.

Einbettung in Forschung und Lehre

Das Institut für Pädagogische Psychologie der Philosophischen Fakultät der Universität Rostock arbeitet seit Jahren auf dem Gebiet der Begabungsforschung. Die Forschung des Institutes bezieht sich auf die Problematik der Begabungsdiagnostik, der Begabungserkennung bei Kindern und Jugendlichen sowie der Begabungsförderung. Zu einem Schwerpunkt in der Ausbildung der Lehrer wie auch der Diplom-Erziehungswissenschaftler wird bereits in Erkenntnis der dringenden Notwendigkeit das Problem der Hochbegabtenförderung als integraler Bestandteil der Lehre verstanden und praktiziert.

Wissenschaftliche Vernetzung

Regelmäßige Kontakte bestehen zu wissenschaftlichen Einrichtungen in München (Institut für Pädagogische Psychologie; Prof. Dr. K. Heller; Prof. Dr. E. Elbing), Universität Nijmegen (Center for the Study of Giftedness; Prof. Dr. F.

Mönks), Frankfurt a. M. (Institut für Pädagogische Psychologie; Prof. Dr. A. Ziegler) und anderen. Die genannten Einrichtungen betreiben alle Beratungsstellen für Begabungsfragen. Daneben bestehen Kontakte zum Verein Bildung und Begabung e.V. in Bonn und besonders enge Beziehungen zum bundesweit agierenden Arbeitskreis Begabungsforschung und Begabungsförderung e.V. (ABB), der sich durch regelmäßig stattfindende Konferenzen besonders auch für einen intensiven Theorie-Praxis-Austausch auf dem Gebiet der Begabungsförderung einsetzt und dessen Geschäftsstelle in den Räumen unseres Instituts untergebracht ist. Mitglieder des Institutes gehören dem ABB in leitenden Funktionen an. Ebenso sind Europa- und weltweite wissenschaftliche Beziehungen durch die Mitwirkung der Mitarbeiter im European Council for High Ability (ECHA) und dem World Council for Gifted and Talented Children (WCGTC) gegeben.

Vernetzung mit Schulen/Einrichtungen der Praxis

Es bestehen wissenschaftliche und praktische Arbeitsverbindungen zu den Rostocker Schulen, die sich speziell der Förderung begabter Kinder und Jugendlicher widmen, so zum CJD Jugenddorf Christophorusgymnasium Rostock, der Freien Schule Rostock, dem Gymnasium in Rostock-Reuthagen, der Jena-Plan-Schule der Stadt Rostock sowie dem Jahngymnasium Greifswald. Weiter sind Mitglieder des Institutes in Vereinen und Elterninitiativen in Rostock tätig.

Anmerkung zum Akronym Odysseus:

Odysseus fuhr mit seinen Gefährten durch unbekannte Gewässer und leitete diese (jedenfalls die meisten) sicher nach Hause, auch wenn er selbst den Weg nicht kannte. Die Mitarbeiter der Beratungsstelle möchten Eltern und Kinder ein Stück des Wegs durch Schule und Ausbildung begleiten und mögliche Wege aufzeigen, d.h. **O**rientierung geben. Dazu wird auch psychologische **D**agnostik eingesetzt. Ein Schwerpunkt der Beratung ist es, **D**ynamik und **B**ewegung in festgefahrene Problemsituationen zu bringen und die **S**elbstkompetenz der Ratsuchenden zu stärken, damit diese die Problemlösungen **s**elbst organisieren können. Dabei werden aber auch Hilfestellungen vermittelt, um die **E**ntwicklung der Kinder zu stimulieren und besonders bei hochbegabten Kindern und Jugendlichen eine (verbesserte) **s**oziale Integration zu erreichen. Beteiligte Lehrkräfte beraten wir im Hinblick auf einen optimalen

Unterricht für besondere Schüler und die Eltern im Hinblick auf optimale Unterrichts- bzw. Schulformen für ihre Kinder. Somit:

O D Y S S E U S =
Soziale Integration
Unterricht
Entwicklungsstimulation
Selbstkompetenz
Selbstorganisation
Dynamik
Diagnostik
Orientierung

Literatur

- Diemand, A., Schuler, H. & Stapf, K. H.** (1991). Zum Einsatz eines Lerntests bei Ingenieurstudenten – eine Pilotstudie. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 35, 15-22.
- Ericsson, K. A.** (1996). The acquisition of expert performance. In: K. A. Ericsson (Hrsg.), The road to excellence: the acquisition of expert performance in the arts and science, sports and games (S. 1-50). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gardner, H.** (1988). Assessment in context: The alternative to standardized testing (Paper for the Commission on Testing and Public Policy). Cambridge, MA: Harvard University.
- Gardner, H.** (1994). Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gruber, H.** (1994). Expertise (Beiträge zur psychologischen Forschung, Band 34). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Guthke, J.** (1992). Lerntests auch für Hochbegabte. In: E. A. Hany & H. Nickel (Hrsg.), Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte, empirische Befunde, praktische Konsequenzen (S. 125-141). Bern: Huber.
- Heller, K. A.** (2000). Hochbegabungsd Diagnose. In: K. A. Heller (Hrsg.), Begabungsd Diagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung (2. Aufl., S. 241-258). Bern: Huber.
- Heller, K. A. & Perleth, Ch.** (2000). Kognitiver Fähigkeitstest für 4. – 12. Klassen, Revision (KFT 4-12+ R). Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. A. & Perleth, Ch.** (Hrsg.). (in Druck). Münchner Hochbegabungstestbatterie (MHBT). Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A.** (1997). Individuelle Bedingungsfaktoren der Schulleistung – Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), Entwicklung im Grundschulalter (S. 203-216). Weinheim: Beltz.
- Perleth, Ch.** (1997). Zur Rolle von Begabung und Erfahrung bei der Leistungsgenese. Ein Brückenschlag zwischen Begabungs- und Expertiseforschung (Habilitationsschrift). München: LMU.

- Perleth, Ch.** (2000a). Hochbegabung. In: J. Borchert (Hrsg.), Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie (S. 662-673). Göttingen: Hogrefe.
- Perleth, Ch.** (2000b). Neue Tendenzen und Ergebnisse in der Begabungs- und Intelligenzdiagnostik. In: H. Joswig (Hrsg.), Begabungen erkennen – Begabte fördern (S. 35-64). Rostock: Univ. Rostock.
- Perleth, Ch.** (2001a). Follow-up-Untersuchungen zur Münchner Hochbegabungsstudie. In: K. A. Heller (Hrsg.), Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter (2. Aufl., S. 357-446). Göttingen: Hogrefe.
- Perleth, Ch.** (2001b). Verfahren zur Erfassung hochbegabungsrelevanter Merkmale. In: K. A. Heller (Hrsg.), Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter (2. Aufl., S. 52-74). Göttingen: Hogrefe.
- Perleth, Ch., & Heller, K. A.** (1994). The Munich Longitudinal Study of Giftedness. In: R. Subotnik & K. Arnold (Hrsg.), Beyond Terman: Longitudinal studies in contemporary gifted education (S. 77-114). Norwood, NJ: Ablex.
- Perleth, Ch. & Sierwald, W.** (2001). Entwicklungs- und Leistungsanalysen zur Hochbegabung. In: K. A. Heller (Hrsg.), Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter (2. Aufl., S. 171-355). Göttingen: Hogrefe.
- Perleth, Ch., Schatz, T., & Mönks, F. J.** (2000). Early indicators of high ability. In: K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Hrsg.), International handbook for giftedness and talent (2. Aufl., S. 283-310). Amsterdam: Elsevier.
- Schneider, W.** (2000). Giftedness, expertise, and (exceptional) performance: A developmental perspective. In: K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Hrsg.), International handbook for giftedness and talent (2. Aufl., S. 165-177). Amsterdam: Elsevier.
- Stumpf, H.** (1996). Klassische Testtheorie. In: E. Erdfelder, R. Mausfeld, T. Meiser & G. Rudinger (Hrsg.), Handbuch Quantitative Methoden (S. 411-430). Weinheim: PVU.
- Subotnik, R. F., & Arnold, K. A.** (Eds.). (1994). Beyond Terman: Contemporary Longitudinal Studies Of Giftedness and Talent. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- Ziegler, A. & Perleth, Ch.** (1997). Mit welcher Elle messe ich künftige Meister: IQ, QI, EQ oder PQ? In: L. Dunkel, C. Enders & C. Hanckel (Hrsg.), Schule – Entwicklung – Psychologie. Schulentwicklungspsychologie. Kongressbericht der 12. Bundeskonferenz 1996 in Münster (S. 23-31). Bonn: Dt. Psychologen-Verlag.

Prof. Dr. Christoph Perleth
Universität Rostock
Philosophische Fakultät
Institut für Pädagogik und Psychologie
August-Bebel-Str. 28
Tel. (0381) 498-2651
christoph.perleth@philfak.uni-rostock.de

Christa E. Hartmann

Praktische Konzepte zur sozialintegrativen Förderung jüngerer Kinder mit besonderen Begabungen

Nach dem Motto der Karg-Stiftung „Jedem Kind seine Chance“ und dem Grundsatz des Christlichen Jugenddorfwerks Deutschlands (CJD) „Keiner darf verloren gehen“ fördern wir seit vielen Jahren gemeinsam intellektuell hochbegabte Kinder. Basierend auf diesem Grundgedanken ist im CJD Jugenddorf Hannover vor einigen Jahren ein sozialintegratives Förderkonzept entwickelt worden, in dem jüngere Kinder mit den unterschiedlichsten Begabungen gemeinsam erzogen werden.

Im Umgang mit den uns anvertrauten Kindern wollen wir mit der Individualität jedes einzelnen Kindes respektvoll umgehen. Unsere Erziehungsziele – Freude und Glück, Selbstsicherheit und Zufriedenheit sowie Achtung vor den Mitmenschen – gelten für alle Kinder.

Gerade die Erfahrungen in den ersten Lebensjahren prägen die gesamte Lebensgestaltung und die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes entscheidend. Unser Anliegen ist daher, Kinder in einer so natürlichen Umwelt, die den Alltag repräsentiert, gemeinsam mit behinderten, benachteiligten, begabten und besonders begabten Kindern zu erziehen. Unser Angebotsschwerpunkt liegt hier allerdings auch aus organisatorischen Gründen – in Ballungsräumen lassen sich Kinder leichter zusammenfassen – in der Betreuung intellektuell begabter Kinder.

D. h., wir haben in unseren Kindergruppen mindestens 50% begabte Kinder in unserer Betreuung, während man sonst ja im Allgemeinen von lediglich 2% intellektuell begabter Kinder in einem Geburtsjahrgang ausgeht. Begabt sind Kinder dann, wenn sie in ihrer geistigen Entwicklung den Gleichaltrigen deutlich voraus sind, d. h. wenn sie einen erheblichen Entwicklungsvorsprung haben. Ob sich dieser Vorsprung auf Dauer hält und sich dann zu einer Hochbegabung manifestiert, wird sich im Verlauf der Jahre zeigen.

Entscheidend ist, dass die individuellen Bedürfnisse des Kindes auch mit durch diesen Entwicklungsvorsprung geprägt sind. Wenn wir Kinder ernst nehmen wollen, müssen wir auch dieses akzeptieren und die aktuelle Situation, in der es sich aufgrund seiner vorzeitigen geistigen Entwicklung befindet, sehen und darauf eingehen.

Geborgenheit

Selbstsicherheit und Zufriedenheit entstehen aus der Geborgenheit in einer überschaubaren, kleinen Gruppe. So haben wir kleine Gruppen mit maximal 17 Kindern klar strukturiert und räumlich so gestaltet, dass ein vergleichsweise ruhiger Ort mit niedrigem Geräuschpegel für alle Kinder entsteht.

Begabte Kinder sind aufgrund ihrer Neugierde und vielfältigen Interessen häufig anfällig für eine Reizüberflutung, so dass wir sehr bewusst wiederkehrende Strukturen im Tagesablauf, ohne Unruhe auslösende Störungen, von außen geplant haben. Die Zugehörigkeit zu einer festen Gruppe, in der eindeutige Spielregeln und Absprachen entwickelt werden, gibt den Kindern Sicherheit in einer sie häufig doch sehr beunruhigenden lauten Umwelt.

Der ausgeprägte Gerechtigkeitssinn begabter Kinder führt bei allen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen dazu, sich bewusst zu machen, dass die Absprachen für ein Kind nicht nur einsichtig sein müssen. Für jedes Kind sollte auch transparent sein, dass die Entscheidungen wissentlich geplant und gerecht getroffen werden. Aufgrund seiner außerordentlich guten Verbalisierungsfähigkeit und häufig auch vorhandenen Diskussionsfreudigkeit muss das Kind lernen, andere Kinder mit seiner Redefähigkeit nicht auszutricksen, zu attackieren oder gar zu übergehen.

Die Mitarbeiterinnen müssen eine so vertrauensvolle Atmosphäre schaffen, dass die Kinder Absprachen, Hinweise und Verbote nicht als Bestrafung erleben oder diese gar als Aufforderung betrachten, sich in ein Rededuell zu verstricken. Sie sollen sich stattdessen vertrauensvoll auf sie verlassen können und den Hinweis als sinnvoll und gerecht empfinden.

Kreativität

Selbständigkeit und Eigenverantwortung werden bei uns durch die kreativen Angebote gefördert. Wir haben in unseren Kindergruppen nach ausgiebiger Diskussion mit den Erwachsenen und den Kindern bewusst auf funktionsgebundenes Spielzeug verzichtet. Den Kindern werden alle erdenklichen Bau- und Bastelmaterialien sowie Beschäftigungs- und Konstruktionsmaterialien zur Verfügung gestellt, mit denen sie dann eigenständig das aufbauen können, was gerade in ihrer Vorstellung an Gegenständen oder Spielen benötigt wird.

Wenn aus Pappe, Wollresten, Kleber und Farbe die Schatzinsel entstanden ist, dann war dies nicht nur ein Vorgang, der die Kreativität des Kindes gefordert hat. Gleichzeitig muss das Kind sein Werk anderen Kindern erklären, weil man vielleicht nicht auf den ersten Blick erkennt, was da gebaut worden ist. Andererseits wird das Kind sicher auch sehr umsichtig mit seiner Kreation umgehen, da darin ja die eigene Arbeit und Fantasie stecken. D. h., Kinder werden sowohl zur Sorgfältigkeit als auch zur Verantwortlichkeit im Umgang mit den eigenen und den Sachen anderer angehalten. Sie entwickeln ein ganz anderes Werteverständnis im Umgang mit Ideen und der Umsetzung in reale Ergebnisse.

Zufriedenheit und soziale Kompetenz

Kinder, die unsere Gruppen besuchen, sollen dies aus einem inneren Antrieb tun, weil sie bei uns bestimmte Dinge erleben wollen, ohne dass dies die Eltern vorschreiben. Zum einen soll das Kind die Wahlfreiheit haben in der Beschäftigung frei zu entscheiden, was es tun möchte, auf der anderen Seite machen wir den Kindern konkrete Angebote, die ziel- und ergebnisorientiert sind. Wir wollen, dass begabte Kinder ihre häufig stark idealisierten Vorstellungen lernen in konkrete Handlungen umzusetzen. Dazu brauchen Sie unsere Anleitung und Hilfestellung.

In der pädagogischen Arbeit mit den Kindern machen wir gezielte thematische Angebote, in denen wir Kindern spielerisch Wissen zu bestimmten Bereichen vermitteln. Die Themen können dabei von den Kindern eingebracht werden, aber ebenso gut von den Eltern und Mitarbeiterinnen. Wie weit die Kenntnisvermittlung geht, bestimmt die jeweilige Motivation des einzelnen Kindes.

Die Themen und Projekte stehen immer in einem komplexen Zusammenhang und werden möglichst umfassend und mit großer methodischer Vielfalt erarbeitet. Es bieten sich dann so die unterschiedlichsten Themenkomplexe an wie sie sich zum Beispiel aus „Dem Leben im Mittelalter“ ergeben, so dass man sich ebenfalls mit den Rittern und Burgen, Rüstungen, Waffen und Wappen und der Kindheit auf dem Lande beschäftigen kann. Das Thema ist dann beendet, wenn die Kinder kein Interesse mehr daran haben, wobei unser Anliegen immer ist, dass die Beendigung eines Themas auch mit einem konkreten Ziel oder praktischem Ergebnis verbunden ist, d. h. mit einer Auf-
führung, Ausstellung, einem Wettbewerb oder vergleichbarem.

Die Kinder sollen erleben und spüren, dass ihre Bemühungen anerkannt werden. Da es sich in der Regel um Gemeinschaftsproduktionen handelt, wird auch die Arbeit jedes einzelnen wichtig. Die Kinder lernen Verantwortung für ihre Beteiligung und den Erfolg des Ganzen zu übernehmen. Sie erfahren, dass es ohne die Anstrengung jedes Einzelnen kein Gemeinschaftserlebnis geben kann. Diese Aktivitäten finden in der Stammgruppe der Kinder statt.

Darüber hinaus gibt es noch einen Angebotsbereich, in den sich die Kinder ganz nach ihren Interessen einwählen können. Sie können mit Kindern aus anderen Gruppen sogenannte Kurse wie z. B. Französisch, Schach, Theater, Religionspädagogik, Tanz, Psychomotorik und Experimentieren besuchen. Diese Angebote dienen der schrittweisen Öffnung der Kinder hin zu anderen Kindern, und sollen sie mit zusätzlichen Thematiken vertraut machen. Alle Kinder sind in diesem Alter hochmotiviert, etwas Neues zu lernen. Wir wollen die Kinder auch in ihrem Wissensdurst ernst nehmen und nicht bremsen.

Alle Kinder unserer Einrichtung erhalten darüber hinaus musikalische Früherziehung, ein vorschulisches Angebot und eine Grundeinführung in die Benutzung des Computers. Diese Angebote halten wir für sogenannte Basisangebote, die jedes Kindergartenkind erhalten muss, um dann später auf diesen Grundlagen weitere Fertigkeiten aufzubauen.

Werte

Um sich sicher zu fühlen und emotionale Stabilität und Belastbarkeit zu entwickeln, brauchen Kinder klare Grenzen und Spielregeln sowie eine eindeutige Wertevermittlung. Begabte Kinder brauchen Halt und Orientierung durch

erwachsene Vorbilder, und wir wollen ihnen aus unserer christlichen Tradition und europäischen Kultur christliche Werte vorleben. D. h., für alle Kinder müssen Nächstenliebe und Mitmenschlichkeit erfahrbar sein. Gerade im Kindergarten bietet sich die Gelegenheit, dass Kinder unterschiedlicher Herkunft offen und aufgeschlossen miteinander umgehen lernen, sie können Gemeinsamkeiten entdecken und andererseits ihre Verschiedenheit erkennen.

Allen Kindern sollte eine grundlegende Werteorientierung mitgegeben werden, die sie dazu befähigt, in Zukunft selbständig und verantwortungsbewusst zu handeln, in der sie sich normativ orientieren können, so dass sie eine funktionierende Gemeinschaft mitgestalten können.

Rücksichtnahme und Toleranz dem schwächeren Kind gegenüber sind genauso wichtig, wie Liebe und Anerkennung dem Kind gegenüber. Das Kind stellt eine ständige Herausforderung an den pädagogischen Alltag der Mitarbeiterinnen dar, weil es ständig nach neuen Anregungen und Herausforderungen sucht.

Schwächen

Begabte Kinder sind häufig sehr ehrgeizig und müssen lernen sich mit konstruktiver Kritik auseinander zu setzen. Sie brauchen Hilfestellung darin, Anstrengungsbereitschaft und Belastbarkeit aufzubauen.

Aufgrund ihres Perfektionismus und Ehrgeizes sind die Kinder oft sehr selbstkritisch und unzufrieden mit ihren eigenen Leistungen, gestehen sich aber nicht ein, dass diese durch Wiederholen und Üben verbessert werden könnten. Hier müssen einfache Hilfsangebote erfolgen, die den Kindern die Sinnhaftigkeit von Erproben und Ausprobieren zeigen.

Dies geschieht z. B. bei feinmotorischen Defiziten durch ein psychomotorisches und kinesiologisches Förderangebot sowie durch ein Sprachtrainingsprogramm, wenn Kinder nicht Deutsch als Muttersprache beherrschen.

Zukunft

Die ersten Lebensjahre sind die Zeitspanne, in der die Kinder am schnellsten und das Meiste lernen. Eine positive Persönlichkeitsentwicklung wird entscheidend durch Einstellungen, Meinungen und Haltungen, die in dieser Zeit vermittelt werden, mitbeeinflusst. Wir glauben, dass durch eine stärkere

Individualisierung, durch eine Anhebung des Förderniveaus und durch Enrichment, die Entwicklung jedes Kindes entscheidend gefördert wird.

So erleben wir jetzt seit Jahren, dass die Kinder als selbstsichere, gefestigte Persönlichkeiten – früher als bisher gedacht – schulreif sind. Wir schulen sie dann mit Erfolg rechtzeitig ein. Nach der Förderung im Kindergarten sind die Kinder hochmotiviert zum Lernen und haben häufig bereits eigenständig das Lesen, Schreiben und Rechnen gelernt. Fertigkeiten, die sich wie selbstverständlich entwickeln, wenn Kinder nicht daran gehindert werden, diese zu entfalten.

Christa E. Hartmann
CJD Jugenddorf Hannover
Gundelachweg 7
30519 Hannover
Tel. (0511) 878 39 00
Fax (0511) 268 688
cjd-jugenddorf.hannover@gmx.de

Manuela Heuthaler

Pädagogen müssen Entdecker sein (wollen)

Fundamente

Meine Aussagen stützen sich auf:

- Prof. Weinert: „Welche Schulen brauchen Hochbegabte?“ BMW AG & Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.), Dokumentation – Kongress Hochbegabung, 1998, S. 157 – 174.
- Anton Strittmatter: „Kooperative Fördermaßnahmen brauchen Schulteams“. Trendbericht der schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung „Begabungsförderung (SKBF) in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität“, Aarau, 1999.
- Zwischenergebnisse des Schulversuchs in der Grundschule Beuthener Str. 1997 – 2003, bisher unveröffentlicht.
- Erfahrungen aus der eigenen Lehrtätigkeit 1995 – 2000.

Wissenschaft und Hochbegabtenförderung

Drei wichtige Passagen aus Professor Weinerts Referat darf ich Ihnen zitieren:

- Bei der Entwicklung spezieller Curricula und bei der strategischen Planung von Programmen für Hochbegabte gibt es ein Forschungsdefizit.
- Hochbegabte sind auf ungesicherter wissenschaftlicher Grundlage zu betreuen. Das bedeutet:
- Pädagogische Hochbegabtenförderung in schulischen Einrichtungen kann nicht direkt, vor allem nicht im Detail aus wissenschaftlich gesicherten Erkenntnissen abgeleitet, begründet und gerechtfertigt werden.

Dennoch wird vollkommen zu Recht die Frage nach pädagogischen Konzepten der Hochbegabtenförderung nicht nur gestellt, es werden auch Antworten gesucht und gegeben.

„Was braucht es, damit hochbegabte Kinder in der Schule gefördert werden können?“

Ich will die Frage modifizieren, indem ich das „was“ durch ein „wen“ ersetze:
„Wen braucht es, damit hochbegabte Kinder in der Schule gefördert werden können?“

Es braucht Lehrer, die Entdecker sein wollen

Was sollen sie entdecken wollen?

- Die Potentiale des hochbegabten Kindes: seine Phantasie, sein spezielles Lerntempo?
- Unterrichtsmaterialien: Arbeitshefte, Lernprogramme?
- Verschiedene Unterrichtsformen: Gruppenunterricht, Wochenplan?
- Außerschulische Fördermöglichkeiten?

Sicher: In allen genannten Bereichen gilt es, „Schätze“ zu heben, gibt es viel zu entdecken.

Ich will das Augenmerk auf einen anderen Punkt richten, der m. E. eine entscheidende Voraussetzung ist, damit Begabtenförderung in der Schule gelingt und gegenwärtig eine wesentliche Ursache dafür ist, dass sich die Förderung begabter Schüler so schwierig gestaltet.

Meine Ausführungen orientieren sich im Folgenden eng an dem bereits erwähnten Aufsatz von Anton Strittmatter: „Kooperative Fördermaßnahmen brauchen Schulteams“

Lehrer müssen entdecken wollen:

- 1. Kooperative Fördermaßnahmen brauchen Schulteams.**
- 2. Teamleistungen ergeben sich nicht von selbst, sondern müssen entwickelt werden.**
- 3. Teamentwicklung wird durch äußere Rahmenbedingungen und durch die Lehrer selbst erschwert.**

Zu 1: Kooperative Fördermaßnahmen brauchen Schulteams

Strittmatter konstatiert: Das Kollegium ist im Zusammenhang mit der Begabungsförderung in vierfacher Hinsicht wichtig:

1. Innovationen im Unterrichtsbereich sind zwar im Kern Einzelleistungen der Lehrpersonen, diese können aber auf Dauer nur dann aufgebaut und über unvermeidliche Grenzerfahrungen und Misserfolge hinweg durchgehalten werden, wenn das Schulteam sie stützt.
2. Der Bewusstseinswandel in den Köpfen aller Beteiligten ist eine Erfolgsbedingung für die geforderten Innovationen. Auf welche Weise im Alltag im Kollegium über Lernen und Unterricht, über Erfolge und Schwierigkeiten, über Kinder und Jugendliche, über Förderansprüche oder

Elternansprüche geredet wird, prägt das Bewusstsein wahrscheinlich nachhaltiger als alle Schriften und Kurse.

3. Es darf kein Glücksfall sein, ob ein besonders förderbedürftiges Kind über die Klassenstufen hinweg auf Lehrpersonen trifft, welche die einmalig begonnene Förderstrategie fortführen. Begabungsförderung entfaltet ihre Wirksamkeit erst in kontinuierlicher Arbeit über die Stufen hinweg. Das erfordert intensive Absprachen an den Übergängen auf der Basis gemeinsamer didaktischer Kompetenzen und Auffassung.
4. Eine Reihe von Maßnahmen zur Begabungsförderung sind nur im klassen- oder gar schulübergreifenden Ansatz möglich:
 - Die Parallelversetzung
 - Das vollständige oder partielle Überspringen
 - Außerschulischer Unterricht in einzelnen Fächern oder an einzelnen Tagen
 - Einsatz außerschulischer Kräfte für Zusatzkurse und Projekte.

Zu 2: Teamleistungen ergeben sich nicht von selbst, sondern müssen entwickelt werden

Strittmatter stellt fest: An moralischen Appellen zur Teambildung mangelt es nicht. Die pädagogische Praxis aber wird dadurch bisher nicht wesentlich verändert.

Der Lehrer ist immer noch Einzelkämpfer.

Die Entwicklung eines Teamgeists geschieht nicht von selbst. Den Prozess anzuleiten und zu unterstützen ist eine der wichtigsten Aufgaben der Schulleitung, die das Klima und die Schulkultur einer Schule wesentlich prägen. Ihr Einfluss ist groß, aber dennoch begrenzt. Was also sind die Faktoren, die die Entwicklung eines Teamgeists in einem Kollegium befördern oder behindern?

Zu 3: Hindernisse bei der Teamentwicklung

Die entscheidenden Faktoren, die gegenwärtig Teamarbeit in der Schule erschweren, scheinen mir zu sein: die Rahmenbedingungen in der Schule das sieht auch Strittmatter – und – hier ergänze ich – ein „Spezifikum“ der Lehrerpersönlichkeit.

Rahmenbedingungen – Realität in der Schule

Nicht verschwiegen werden soll, dass die Realität der Schulen nicht so beschaffen ist, dass sie die Teamentwicklung fördert und dass die Lehrkräfte sich als Teamarbeiter verstehen. Dazu gehören

- die Dominanz der Jahrgangsklassen
- die Klassengröße
- die Menge der zu erteilenden Stunden
- die Gliederung in Einfach- und Einzelstunden

Die organisatorische Konstruktion der Schule, das zeigen die wenigen genannten Punkte, ist nicht gerade auf Individualförderung ausgelegt. Das System Schule lädt derzeit weder dazu ein, schulinterne Grenzüberschreitungen zu versuchen, noch Schule nach außen hin zu öffnen.

Gleichwohl wird die Forderung, die einzelnen Schülerinnen und Schüler optimal zu fördern, in Schulgesetzen und Lehrplänen erhoben.

Förderansprüche der Schulbehörden und Ausrüstungsbedingungen der Schulen – personell, finanziell und materiell – stehen in einem krassen Missverhältnis. Auch darauf hat Prof. Weinert in seinem Aufsatz hingewiesen:

„Wissenschaftliche Empfehlungen zur inneren Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts sind zwar prinzipiell sehr effektive Maßnahmen, gehen aber an der schulischen Realität vorbei. Ohne institutionelle Verankerung und hinreichende Unterstützung versanden viele wissenschaftlich bewährte Ratschläge, weil sie sich im Schulalltag als nicht praktikabel erweisen.“

Ohne also die systembedingten Hindernisse gering zu schätzen oder zu marginalisieren – ich bleibe dabei: Lehrer brauchen Teamgeist. Trotz oder gerade angesichts widriger Rahmenbedingungen.

Und ich wage die These: „Die widrigen Umstände“ sind nicht allein für das Einzelkämpfertum verantwortlich zu machen. Aber sie werden von Lehrkräften mit Eifer und als ausschlaggebender Faktor für die mangelhafte schulinterne und externe Kooperation angeführt.

Ich möchte deshalb nun den zweiten Punkt genauer betrachten:

Begabtenförderung und Lehrerpersönlichkeit

Anhand einer oben genannten Fördermaßnahme, dem Überspringen, kann gezeigt werden, dass gerade bei der Begabtenförderung die Persönlichkeit der Lehrkraft entscheidend tangiert ist. Und auch das Scheitern oder Gelingen einer Maßnahme hängt von der persönlichen Reife und Professionalität der abgebenden und aufnehmenden Lehrkraft.

Ein oft unbeachteter heikler Punkt dieser Maßnahme ist folgender:

Das Überspringen wird verknüpft mit Prestigeproblemen der abgebenden Lehrkraft. Einen Jungen oder ein Mädchen eine Klasse überspringen zu lassen, heißt für viele Lehrpersonen, dass ihre eigenen Fördermöglichkeiten an Grenzen gestoßen sind. Das ist nicht selten mit dem Gefühl von Insuffizienz und Versagen verbunden, gekoppelt mit der Angst vor Ansehensverlust.

Erfahrung von Fördergrenzen stellen immer in Kränkungspotential dar:

Es ist wichtig, dass sie von der betroffenen Lehrkraft und vom Kollegium nicht als Schwäche, Unvermögen oder Versagen gewertet werden, sondern als Ausdruck professioneller Nüchternheit und Verantwortlichkeit.

Das Anerkennen persönlicher Wirksamkeitsgrenzen sowie das Anerkennen von Ressourcenunterschieden, die z.B. in erworbenen Zusatzqualifikationen oder „Hobbies“ bestehen können, setzt bei jedem Kollegen beruflich-fachliche Sicherheit voraus.

Diese Sicherheit ist nicht in erster Linie durch die Grundausbildung vermittelbar. Sie wächst mit den Erfahrungen im Berufsalltag, kann aber erst durch interne Weiterbildung und die Entwicklungsarbeit im Schulteam gedeihen.

Noch allerdings ist der Mythos verbreitet, ein Lehrer müsse mit allen Schülerinnen und Schülern persönlich zurande kommen. Jedes Kind, das in der „Gleichschritt-Marsch-Didaktik“ der traditionellen Jahrgangsklasse keine optimale Förderung findet, wird dann als potentielle persönliche Niederlage empfunden werden. Das aber erlaubt das Selbstbild der Lehrkraft nicht. Das Problem „devianter“ Schüler muss dann zwangsläufig durch Ignorierung, Umdeutung und Wegselektion gelöst werden.

Eine in der Schweiz durchgeführte Studie von 1993 hat ergeben, dass Lehrkräfte dazu neigen, schulische Probleme und schulischen Misserfolg von Kindern zu externalisieren, d.h. Ursachen zuzuschreiben, die nichts mit der Schule und der Lehrqualität zu tun haben. Ursache für diese Probleme ist m.E., dass das Thema Lehrerrolle und Lehrerpersönlichkeit weder in den beiden Ausbildungsphasen noch in der Weiterbildung einen zentralen Platz hat.

Damit Begabtenförderung gelingen kann, müssen Kollegien eine gemeinsame Sprache über Unterricht und insbesondere über Förderthemen aufbauen. Intensive Absprachen auf der Basis gemeinsamer pädagogischer und didaktischer Kompetenzen und Auffassungen über die Fächergrenzen und Klassenstufen hinweg sind ein lohnendes Unterfangen. Das wird noch nicht hinreichend erkannt.

Einige Erfahrungen mit Instrumenten der Teamarbeit während meiner Lehrtätigkeit sowie Gespräche mit Lehrkräften aus Förderprojekten der Stiftung belegen das. Aus Gesprächen mit Grundschulpädagogen und aus Visitationen in den vergangenen Monaten habe ich den Eindruck gewonnen, dass das Einzelkämpfertum an Gymnasien noch ausgeprägter zu sein scheint als in Grundschulen. Dennoch denke ich, dass die folgenden Beispiele auch die Wirklichkeit an Grundschulen zumindest teilweise abbilden:

Klassenkonferenzen

Die Notwendigkeit pädagogischer Klassenkonferenzen mit dem Ziel, sich über den Entwicklungsstand der einzelnen Schüler auszutauschen und Möglichkeiten zur Verbesserung der Förderung oder Integration zu erörtern, wurde fast vom gesamten Kollegium in Zweifel gezogen. Vollständig erschienen die Lehrkräfte einer Klasse nur dann, wenn auch der Schulleiter der Konferenz beiwohnte.

Zusammenarbeit mit dem schulpsychologischen Dienst

An den Präsenztagen einen Termin mit der zuständigen Schulpsychologin zu vereinbaren, war an einer Schule mit 1.350 Schülern und über 90 Kollegen nie ein Problem. Die Chance, eine pädagogische Maßnahme durch den zuständigen Schulpsychologen begleitend und ergänzend zu stützen, die Chance ein Problem bzw. einen Konflikt, mit einem (hochbegabten) Schüler oder dessen Eltern im Gespräch klar zu formulieren, die Chance das eigene Verhalten durch eine Außenansicht neu zu reflektieren – um nur einige Möglichkeiten zu nen-

nen, die der schulpsychologische Dienst bietet: Das wird bisher nur von wenigen Lehrkräften wahrgenommen.

Feedback-Kultur

Eine Feedback-Kultur war nicht etabliert. Gegenseitige Hospitationen von Kollegen im Unterricht gab es nicht. Referendare erhielten deutliche Signale, dass ihre Hospitation im Unterricht unerwünscht ist, obwohl sie Teil der Lehrerausbildung ist. Es bestand eine große Scheu, den eigenen Unterricht offen zu legen. Dabei ist die einzelne Lehrperson immer auf Feedback angewiesen. So kann die Selbstreflexion durch eine kollegiale Außensicht ergänzt werden, die Lehrkraft erhält neue Impulse und – Anerkennung für ihre erbrachten Leistungen. Welche Relevanz könnten diese Instrumente für die Begabtenförderung haben?

Sie erhöhen die Chance, dass ein hochbegabtes Kind früh entdeckt wird und gefördert werden kann.

Fazit

Lehrer haben entdeckt:

Teamfähigkeit ist eine Kernkompetenz, die Schüler erwerben müssen.

Wie wollen Pädagogen, die hartnäckig als Einzelkämpfer agieren, diese Kompetenz den ihnen anvertrauten Schülern vermitteln? Lehrer müssen entdecken wollen: Teamfähigkeit ist eine Schlüsselqualifikation – für Lehrer.

Manuela Heuthaler
Projektleiterin Hochbegabtenförderung
Karg-Stiftung
Lyoner Str. 15 · Im Atricom
60528 Frankfurt am Main
Tel. (069) 66562-114
Fax (069) 66562-119
ManuelaHeuthaler@compuserve.com

Christa Anderski

Förderung von hochbegabten Grundschulkindern in der Landeshauptstadt Düsseldorf

Allgemeiner Ansatz

Im Mai 1999 beschloss der Rat der Stadt Düsseldorf das Thema „Hochbegabung“ aufzugreifen, und der Schulausschuss des Rates beauftragte im Juni 1999 die Verwaltung gemeinsam mit der Schulpsychologischen Beratungsstelle Konzepte für hochbegabte Schüler und Schülerinnen der Stadt Düsseldorf auf kommunaler Ebene zu entwickeln.

Im Januar 2000 wurde ein Arbeitskreis ins Leben gerufen.

Er ist ein Zusammenschluss von verschiedenen Gremien und Institutionen:

- Vertreter aller im Stadtrat vertretenen Fraktionen
- Vertreter der Stadtverwaltung auf Dezernats- und Amtsleiterebene
- Vertreter der unteren Schulaufsicht
- Vertreter aller Schulformen
- je ein Repräsentant des Bildungsministeriums und der Bezirksregierung
- ein Vertreter der kommunalen Schulpsychologischen Beratungsstelle.

Diese Zusammensetzung soll gewährleisten, dass alle Ebenen, die an der Entwicklung und Umsetzung von Konzepten beteiligt sind, in ihrer Kompetenz miteinander effektiv planen und arbeiten können.

Es wurden vier Arbeitsgruppen mit jeweils unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkten konstituiert:

1. AG : Diagnostik von besonderer Begabung im Rahmen der Schule

Es wurden für die Hand des Lehrers allgemeine Hinweise für die Erkennung von begabten Schülerinnen und Schüler erstellt.

Außerdem sollen spezielle Hinweiskriterien erarbeitet werden für:

- Früherkennung von Hochbegabung zum Schuleintritt
- Erkennung von Hochbegabung in der Erprobungsstufe
- Erkennung von Underachievern

2. AG: Förderung von begabten Schülern und Schülerinnen in der Grundschule
Es ist geplant, in einigen Grundschulen spezielle Förderkonzepte für Hochbegabte durchzuführen.

3. AG: Förderung von begabten Schülern in weiterführenden Schulen
Förderansätze für die Erprobungsstufe an Gesamtschulen und Gymnasien sind in Vorbereitung. Verschiedene Förderansätze für Gymnasien liegen vor und werden weiter ausgearbeitet.

4. AG: Erkennung und Förderung von begabten Schülern im außerschulischen Bereich

In Zusammenarbeit mit der Musikschule wurden sowohl Maßnahmen der Identifizierung als auch der Förderung von musikalischen Begabungen erarbeitet. Weiterhin sind Fördermaßnahmen geplant in Zusammenarbeit mit dem Kinder- und Jugendtheater der Stadt Düsseldorf, mit der Volkshochschule, mit dem Literaturbüro und mit anderen im musisch-künstlerischen Bereich arbeitenden Institutionen. Ansprech- und Förderpartner für den technischen, naturwissenschaftlichen und sportlichen Bereich werden noch gesucht.

Spezieller Ansatz

Vorannahmen des Grundschul-Arbeitskreises:

- Unter Hochbegabung ist nicht nur die intellektuelle, sondern auch die soziale, psychomotorische, musische, künstlerisch-darstellerische und die kreative Begabung zu verstehen (Definition nach Heller)
- Hochbegabte Grundschüler sollen ebenso wie andere Grundschüler die Möglichkeit einer optimalen Förderung erhalten
- Nicht das Kind soll an den Unterricht angepasst werden, sondern der Unterricht an die Möglichkeiten des Kindes.
- Grundschulkinder sollen möglichst integrativ gefördert werden mit den Basismaßnahmen der Individualisierung und Differenzierung.
- Ausgangsbasis für die Förderung begabter Schüler soll der individuelle Lern-, Interessens-, Wissens-, Persönlichkeitsstand des Kindes sein.

Im Rahmen der Förderung der begabten Schüler und Schülerinnen im Grundschulbereich sind folgende Maßnahmen für das Schuljahr 2001/2002 geplant.

1. Fortbildung der Lehrer:

Bisher sind zwei flächendeckende Fortbildungsmaßnahmen für Lehrer in Düsseldorf erfolgt ebenso wie ein ganztägiges Hochbegabungssymposium.

2. Erarbeitung und Evaluierung von Diagnose- und Fördermaßnahmen an einigen Pilotschulen

Aus den 93 Grundschulen in Düsseldorf wurde eine Auswahl von Grundschulen getroffen, die ihr Interesse signalisiert hatten, im kommenden Schuljahr als Pilotschulen mit besonders begabten Schülern zu arbeiten.

Diese Grundschulen wurden nach bestimmten Kriterien ausgewählt:

- schriftliche Bewerbung
- besonderes Interesse an dem Thema Hochbegabung
- Erfahrung mit besonders begabten Kindern
- eigene pädagogische Vorstellungen über Hochbegabtenförderung im Grundschulbereich
- Zustimmung des Kollegiums (Basis eines positiven Schulklimas für das Thema Hochbegabung)
- Bereitschaft von mindestens zwei Kollegen/innen des Kollegiums, konkret an diesem Projekt mitzuarbeiten (Vermeidung eines „Einzelkämpfertums“)
- Zustimmung der Schulkonferenz (gemeinsames Anliegen von Schule und Eltern)
- Größe der Grundschulen (Mehrzügigkeit, um die Bildung von AGs zu ermöglichen)
- Lage der Grundschulen (Gewährleistung der regionalen Versorgung)

Aus den vorliegenden Bewerbungen wurden nach Maßgabe des Arbeitskreises sechs Grundschulen ausgewählt. Die konkrete Einführung der mitarbeitenden Grundschulen wird zunächst durch eine Konferenz der entsprechenden Schulleiter und durch einen zweitägigen Workshop aller mitbeteiligten Erstklasslehrer bzw. Kollegien erfolgen. Ziel dieser Treffen ist eine intensive Fortbildung, die Erfassung der speziellen räumlichen, personellen, pädagogischen und zeitlichen Kompetenzen einer jeden Schule, die Erarbeitung von spezifischen Diagnose- und Fördermaßnahmen für jeder der beteiligten Pilotschulen, um somit einen „schulspezifischen“ Lernpfad für die Förderung ihrer besonders begabter Grundschüler zu entwickeln.

Angedacht und realisiert werden sollen je nach Kompetenz der einzelnen Schule:

Enrichment-Maßnahmen

Gedacht wird hierbei an die Bereitstellung von besonderen Entwicklungsanreizen, Lernangeboten und Gestaltungsmöglichkeiten, um dem Auffassungs- und Lerntempo, der Lernfreude, der eigenständigen Lernart und Interessensvielfalt der begabten Kinder gerecht zu werden.

spezielle Maßnahmen im Unterricht

offener Unterricht, Projektarbeit, selbstbestimmendes und selbstentdeckendes Lernen, jahrgangs- und fächerübergreifender Unterricht, Freiarbeit, Werkstattarbeit, interaktives Lernen, soziales Lernen, etc.

Maßnahmen in der Schule, aber außerhalb des Klassenunterrichtes

Pullout-Programme, spezielle Arbeitsgemeinschaften mit peers und Interessierten, Lernen in sog. Ressource-Rooms, fachliche Förderung in der nächsthöheren Klasse, Förderung durch Experten, Wettbewerbsvorbereitungen, etc.

Maßnahmen außerhalb der Schule

Wochenendseminare, Förderung in außerschulischen Lernorten, Treffen mit außerschulischen Experten, Netzwerkarbeit mit anderen Schulen, etc.

Akzelerationsmaßnahmen

Neben den vorgenannten Enrichmentmaßnahmen sollen auch die bekannten Maßnahmen der Akzeleration – falls erforderlich- eingesetzt werden:

- rechtzeitige Einschulung
- rechtzeitiges Überspringen

Ziel der Fördermaßnahmen:

Neben dem Ausbau von schon vorhandenen Interessen und Fähigkeiten ist es wichtig für den Grundschulbereich, dass neue Interessen (curricular oder außercurricular) und die Verknüpfung der Lerninhalte untereinander angestrebt werden.

Ein ganz besonderes Anliegen ist dem Arbeitskreis außerdem die Persönlichkeitsentwicklung und die soziale Integration der besonders begabten Kinder, ebenso wie die Entdeckung und Förderung von Underachievern.

Hochbegabten Schülern/innen sollte die Möglichkeit gegeben werden mit Gleichbefähigten zusammenzuarbeiten.

Zudem sollen eigenständiges Denken, Arbeiten, Lernen, Planen und Problemlösen ein selbstverständlicher Bestandteil des Unterrichtes werden.

Schulische Unterrichtsinhalte, sollen sein:

Sprache: Lesen durch Schreiben, kombiniert mit kreativem Schreiben

ästhetische Erziehung: Literatur mit Umsetzung in szenische Darstellung, unterschiedliches Lernen mit verschiedenen Sinnen (Musik, Kunst)

Mathematik: Förderung der mathematischen, geometrischen und logischen Bereiche gemäß der rechnerischen und kognitiven Voraussetzungen eines jeden einzelnen Schülers.

Durch die Selbstverständlichkeit der inneren und äußeren Differenzierung und der Individualisierung im Unterricht soll die Förderung der besonderen Begabungen eines Kindes keine Besonderheit in der Klasse mehr sein.

Um eine adäquate Förderung zu erreichen sind bestimmte

Rahmenbedingungen dringend erforderlich:

- räumliche Möglichkeiten
- finanzielle Mittel
- Lehrer und Lehrerstunden
- evtl. Aufhebung von Schulbezirksgrenzen
- Zeit für Beratung (Schüler, Eltern, Kollegen, Institutionen)
- Zeit für Fortbildung
- Zeit für kontinuierliche Arbeitsgemeinschaften der „Pilotlehrer“
- Aufbau eines Netzwerkes für Diagnose, Förderung und Beratung in der Stadt
- wissenschaftliche Begleitung

Die Stadt Düsseldorf hat im Haushaltsjahr 2001 für die Förderung der hochbegabten Schüler und Schülerinnen Düsseldorfs ein Budget von 100.000 DM bereitgestellt.

Das Projekt „Förderkonzepte für hochbegabte Kinder an Düsseldorfer Grundschulen“ wird in Kürze dem Schulausschuss der Stadt Düsseldorf vorgestellt und soll für das kommende Schuljahr verabschiedet werden.

Ziel dieses Projektes ist die Evaluation der erstellten Diagnose- und Förderkonzepte für Grundschulen und die Verbreitung der positiven Erfahrungen durch ein Multiplikatorensystem.

Christa Anderski
Schulpsychologische Beratungsstelle Düsseldorf
Willy-Becker-Allee 10
40227 Düsseldorf
Tel. (0211) 8995340
Fax (0211) 8929220
schulpsychologie@stadt.duesseldorf.de

Theresa Müller

Entwicklungsgerechte Weichenstellung bei hoch begabten Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter.

Vom Mutterpass bis zur U9...

Vieles, was in den ersten Lebensjahren die körperliche und geistige Entwicklung unserer Kinder kennzeichnet, ist heute aufs genaueste statistisch erfasst und verwaltungsmäßig geregelt, wenn nicht gar kontrolliert.

Der registrierte Lebensweg jedes Kindes beginnt während der Schwangerschaft mit der Aufzeichnung seiner ersten personenbezogenen Daten und den über Ultraschall gewonnenen bildlichen Darstellungen. Der Ausweis, der diesen staatsbürgerlicher Auftritt vermerkt, ist der Mutterpass. Diesem folgt mit dem ersten Schrei des Neugeborenen das 40-seitige Kinder-Untersuchungsheft des Bundesausschusses der Ärzte und Krankenkassen¹. In festgelegten Abständen haken Kinderärzte oder Kinderärztinnen die im DIN A5-Format aufgereihten Entwicklungsmerkmale sowie die Möglichkeiten einer breiten Palette von Gesundheitsstörungen ab.

...defizitorientierte Gesundheits- und Vorsorgepolitik im Kindesalter

Zwischen der Neugeborenen-Erstuntersuchung U1 bis zur U9, spätestens jedoch im 64. Lebensmonat, werden auf diese Weise individuelle Daten gesammelt: *Unreifezeichen, Schwierigkeiten beim Trinken, fehlende Muskelreflexe, Kopfkontrolle oder deren Fehlen im Sitzen und Liegen, auffallende Blässe, fehlender Blickkontakt, Schreckhaftigkeit, fehlendes koordiniertes Krabbeln im 10-12. Monat, fehlende Zweiwortsätze im 12.-14. Monat, Fehlbildungen und Fehlhaltungen, Störungen des sozialen Kontaktes im 43.-48. Lebensmonats, auffällige motorische Ungeschicklichkeiten und unverständliche Sprache und vieles andere mehr.* Der letzte abzufragende Punkt in der U9 mit fünf Jahren und vier Monaten lautet: *Abzeichnen von Kreis, Quadrat und Dreieck von Vorlage auffallend fehlerhaft.*

Defizit um Defizit wird hier aufgelistet, und was sich noch nicht aufgelistet findet, kann vom Arzt oder der Ärztin nachträglich ergänzt werden unter der Rubrik, *Eltern unzufrieden mit Entwicklung und Verhalten des Kindes, weil...*

Für alle erfragten und erhobenen Befunde in der Kinderfrüherkennung von U1 – U9 gibt es durch die Wissenschaft gelieferte Normen und Messzahlen, Durchschnittswerte und vor allem den richtigen Zeitpunkt. Von staatlicher Seite ergänzt wird diese Zeitschiene noch durch zwei weitere einschneidende Daten: Die Bereitstellung eines Kindergartenplatzes ab dem dritten Geburtstag und die Einschulungspflicht nach Vollendung des sechsten Lebensjahres. Umfangreiche populärwissenschaftliche Literatur, Bundes-Elternbriefe, Elternzeitschriften und Elternsendungen in Rundfunk und Fernsehen bieten mit der Vermittlung solcher Daten Orientierung für Eltern, Großeltern, den Verwandten- und Freundeskreis, Kindergärtnerinnen, Lehrer und Lehrerinnen. Was aber passiert, wenn sich diese wohlgemeinten vorsorgenden Orientierungspfeiler als unumstößlich behindernde Wegweiser in einem eingefahrenen Netzwerk und somit für intellektuelle positive Auffälligkeiten des eigenen Kind als nicht markant und die Gleise als zu eng und zudem in die falsche Richtung führend erweisen?

1. Gegen den Strom

Nur vor dem obengenannten allgegenwärtigen normierten Hintergrund – der Begriff Intellekt taucht darauf nirgends auf – können die Schwierigkeiten und Widerstände ermessen werden, die Eltern zu überwinden haben, deren Sohn oder Tochter das staatlich vorgegebene Entwicklungsmuster in positiver Weise sprengt.

Eva, ein Sommerkind, passt schon zum ersten Geburtstag nicht mehr ins Einheits-U-Raster, auch nicht in die Vorstellungen der Eltern, Verwandtschaft und Freunde. Weil es zu diesem frühen Zeitpunkt keine Rubrik „spricht flüssig in Dreiwortsätzen“ gibt, hält z.B. die U6 diesen frühen intellektuellen Entwicklungsstand des Mädchens auch nicht fest. Mit drei Jahren will sie außerdem nichts von Klötzchen, Stofftieren und anderem altersgemäßem Spielzeug wissen. Dagegen dreht sie stundenlang die Zeitung nach allen Richtungen, zeichnet auf dem Bauch liegend jeden großen Buchstaben einzeln nach und fragt so nebenbei, wie das von ihr Produzierte heißt. Sie fragt nicht nur, sie merkt es sich auch. Irgendwann hat sie die Brücke von A nach B geschlagen und liest die ersten Kinderbücher zu einem Zeitpunkt, in dem laut U8 u.a. nur interessiert, ob sie im Einbeinstand länger als 3 Sekunden aushalten kann.

Die Kindergartenzeit – Erste Weichenstellung

Im Kindergarten, der Eva termingemäß aufnimmt, glaubt sie das Buchstaben- und Zahlenspiel weiter spielen zu dürfen. Schnell merkt sie, dass ihr damit die Gegenliebe entzogen wird. Der pädagogische Einsatz ihrer Betreuerinnen beschränkt sich auf Appelle zur Anpassung. Richtig spielen solle sie, das andere habe ja noch so lange Zeit. Außerdem seien Zahlen und Buchstaben schließlich harte Arbeit, und die erwarte sie noch früh genug in der Schule. Eva fühlt sich unverstanden und in die Ecke gestellt. Dort bleibt sie auch, stumm und störrisch, klagt außerdem jeden Morgen über Bauchschmerzen, entwickelt Schlaf- und Essstörungen² und möchte lieber zuhause bleiben.

Dreijährige können inzwischen zwar Anspruch auf ‚ihren‘ Kindergartenplatz erheben. Dieser Anspruch wird von Eltern aber nicht selten verwechselt mit der Pflicht zum Besuch eines Kindergartens. Sind die häuslichen Gegebenheiten günstig, so werden einfühlsame Eltern zugunsten ihres Kindes hier die **erste Weiche** stellen und das Kind noch ein weiteres Jahr im Familienkreis belassen.

Wenn intellektuelle Fähigkeiten im Kindergarten gefördert würden, „überfordert man die Kinder“, ist einem Arbeitsheft³ für das Kindergartenpraktikum zu entnehmen. Dass Eltern unter solchen Voraussetzungen mit gesenktem Haupt und schuldbewusst den Erzieherinnen lieber verschweigen, was sich zu Hause abspielt, ist verständlich. Werden vom Arzt ohne tieferes Nachfragen die Rubriken ‚*hat keine Freunde, spielt nicht mit Gleichaltrigen*‘ und ‚*malt/bastelt nicht oder ungern*‘ in der U9 angekreuzt, und teilt der Kindergarten diese Ansichten, dann ist das Kindergartenschicksal von Eva besiegelt. Es spielt keine Rolle mehr, wie hoch die Bücher sich neben ihrem Bett türmen. Das sogenannte mangelnde Sozialverhalten beschert ihr, dem gesellschaftlich sanktionierten Klischee vom kindlichen allzeit geselligen Kind entsprechend – und sofern die Eltern nicht eingreifen – ein weiteres Jahr im Kinderparadies, auch wenn damit absehbar ist, dass sie bei der Einschulung ein Dutzend Zentimeter größer als die anderen und sieben Jahre alt, ihr Sozialverhalten aber immer noch nicht so viel anders sein wird – von der bis dahin gelesenen Höhe des Bücherstapel ganz zu schweigen.

2. Übergang vom Kindergarten in die Schule

a) Einschulungszeitpunkt – zweite Weichenstellung

Evas Eltern haben sich nicht an den Vorstellungen des Kindergartens orientiert, sondern ihre Tochter, die in den zurückliegenden zwei Jahren immer geschickter und ausdauernder im Umgang mit Papier und Stiften geworden war, mit 5 Jahren in der zweiten Hälfte des ersten Schuljahres eingeschult. Dies ist in Baden-Württemberg zwar an einigen staatlichen Schulen möglich⁴, flächen-deckend oder gar leicht durchzuführen ist es trotzdem nicht. Mit Unverständnis und Vorwürfen innerhalb des eigenen Verwandten- und Freundeskreises sind auch Evas Eltern für eine Weile konfrontiert; verunsichern und von ihrem Entschluss abbringen lassen sie sich trotzdem nicht.

Spätestens im sechsten Lebensjahr ist für Eltern der Zeitpunkt gekommen, im Zusammenhang mit der U9 die **zweite Weiche** zu stellen, d.h. einen entwick-lungsgerechten Einschulungszeitpunkt ins Auge zu fassen. Dieser Schritt würde Eltern wesentlich erleichtert, wenn das Untersuchungsheft der Ärzte und Krankenkassen diese Alternative in irgendeiner Form andeutet. Ebenso könnte der Hinweis auf staatliche psychologische Testmöglichkeiten an dieser Stelle erfolgen.

Eine derartige Maßnahme würde z.B. in Baden-Württemberg die im Rahmen von ‚Schulanfang auf neuen Wegen‘ laufenden Einschulungsprogramme auf ideale Weise ergänzen. Die Zahl der vorzeitigen Einschulungen ist dort von 1,4 Prozent im Jahr 1993/94 auf 8,5 Prozent im Jahr 1999/00 gestiegen. Als ent-wicklungsgerechte Einschulungsmöglichkeiten bieten sich demnach an:

1. die Einschulung zum Halbjahr/Februar in die 1. Klasse mit fünfeinhalb Jahren
2. die Einschulung nach den Sommerferien in die 1. Klasse im Alter von fünf Jahren, d.h., auch wenn das Kind erst in der zweiten Schuljahreshälfte der 1. Klasse sechs Jahre alt wird.

b) Verkürzte Grundschulzeit – Dritte Weichenstellung

Eva genießt die ersten zwei Jahre in der Klassengemeinschaft. Sie findet schnell Anschluss und Freundinnen. Weiterhin liest sie gern und viel und ver-fügt deshalb sehr bald über ein großes Allgemeinwissen. In der zweiten Hälfte des dritten Schuljahres zieht sie sich immer mehr vom Unterrichtsgeschehen zurück. Mit ihrem Notenbild liegt sie trotzdem an der Spitze der Klasse. Zum Ende der dritten Klasse stellen die Eltern einen Antrag auf Überspringen der

vierten Klasse und bitten um Aufnahme ihrer Tochter in ein Gymnasium. Schon früh kann das hoch begabte Grundschulkind den großen Unterschied feststellen zwischen dem, was es selbst als Individuum wissen will und dem, was seine Umwelt, d.h. vor allem die Schule, von ihm erwartet, d.h. was es wissen soll oder eher einschränkend, was es wissen darf. Die Geduld der Fünf- oder Sechsjährigen, die sich im üblichen Kindergartenalter durch Sachbücher lesen und zwischen dem fünften und siebten Geburtstag eingeschult werden, wird in den Grundschuljahren auf eine harte Probe gestellt:

Das langsame Erarbeiten des Alphabets in Wort und Schrift, im Computerzeitalter nicht anders geübt als in den Jahrhunderten vor und nach Platons⁵ ersten Aufzeichnungen über Schule, ist geblieben: Buchstaben, einfache Silben, einfache Wörter, kurze Sätze aus Wortlisten. Vor 2500 Jahren allerdings folgte dann das Lesetraining an Texten der bedeutendsten Dichter. Heute fehlt den Inhalten der ersten Fibeln nicht nur in den Augen hoch begabter Kinder oft jeglicher intellektueller Anreiz. Ebenso wenig stellt die ‚Eroberung‘ des Zahlenraums bis Zwanzig oder Hundert im Einheitsstempo für sie eine schuljahrfüllende Herausforderung dar.

Was heute als Anreiz und Alternative bleibt, ist eine dem jeweiligen Fall angepasste Verkürzung der Grundschulzeit:

1. Die Einschulung in jahrgangsübergreifende Klassen mit der Möglichkeit, die Familienstufe in individueller Zeit, d.h. verkürzt zu durchlaufen.
2. Die Einschulung unter Überspringen der 1. Klasse direkt in die 2. Klasse, die noch nicht in allen Bundesländern möglich ist. Als einzige Hürde dürfte sich dabei die Lücke der fehlenden Schreibschrift erweisen. Da Eltern und Kindergarten in derartigen Fällen ohnehin meist schon in den der Einschulung vorausgehenden Wintermonaten Überlegungen zum weiteren Vorgehen anstellen, bleibt zwischen Ostern und Sommerferien jedoch ausreichend Vorbereitungszeit.

Weitere Möglichkeiten wären:

- a) die Unterrichtung der bereits mit fortgeschrittenen Kenntnissen in die Grundschule Eintretenden ab der 1. Klasse in eigenen Gruppen – was bei mehreren Parallelklassen nicht schwierig sein dürfte.
- b) die Einführung von jahrgangsübergreifenden Familienklassen in allen Grundschulen – was bei mehreren Parallelklassen ebenfalls leicht möglich sein müsste.

Weichen sollten nicht nur für den schulischen Unterricht gestellt werden, sondern auch im künstlerisch-musischen Bereich. Einzelmusikunterricht bleibt für manches hoch begabte Kind für Jahre die einzige Erfahrungsmöglichkeit, sich in seinem eigenen Lerntempo entwickeln zu können.

c) Die Folgen früher Einschulung und verkürzter Grundschulzeit

Vorgezogene Einschulungsmöglichkeiten, jahrgangsübergreifenden Eingangsstufen und das inzwischen mögliche zweimalige Überspringen in der Grundschule erlauben ganz individuelle Grundschulzeiten für hoch begabte Kinder. Alle genannten Maßnahmen verkürzen die Verweildauer hoch begabter Kinder in der Grundschulphase beträchtlich.

Nicht zu vernachlässigen ist deshalb der Blick auf die Konsequenzen, die sich daraus für die aufnehmenden Gymnasien und danach für die Universitäten ergeben. Sind Familien und Universitäten auf 17-jährige Studierende wirklich vorbereitet?

3. Schlussfolgerung:

Vor rund achtzig Jahren hat in Berlin die verfassungsgebende Deutsche Nationalversammlung zum erstenmal von ihrer gesetzgeberischen Kompetenz für das Schulwesen Gebrauch gemacht. Am 28. April 1920 wurde mit der Unterschrift des Reichspräsidenten Friedrich Ebert der Weg zur Einführung einer allgemeinen obligatorischen Grundschule für die vier untersten Jahrgänge bereitet. Von der 1921 für Mädchen der 3. und 4. Klassen zur Pflicht gehörenden ‚Nadelarbeit‘ sind wir heute zwar weit entfernt. Gültiger denn je ist jedoch die ebenfalls 1921 in der Aufstellung von Lehrplänen für die Grundschule auftauchende Richtlinie: „*Die Auswahl der Unterrichtsstoffe wird in erster Linie durch die Fassungskraft und das geistige Wachstumsbedürfnis der Kinder, in zweiter Linie durch ihre Bedeutung für das Leben bestimmt.*“⁶

Sollte der Bundesrepublik Deutschland heute, 80 Jahre nach der Einführung der allgemeinen Grundschulpflicht – und nicht zuletzt aufgrund der für das Land so enttäuschenden Ergebnisse der *Third International Mathematics and Science Study* – tatsächlich an einer frühzeitigen Förderung intellektueller Begabungen gelegen sein, so müsste die vorgenannte zeitlose Erkenntnis deutlicher als bisher als Auftrag des Gesetzgebers durch Kultus-, Gesundheits- und Sozialministerien unserer 16 Bundesländern zum Ausdruck gebracht werden: Und zwischen Mutterpass, U1 und U9, Kindergarten- und Grundschulzeit mit festgeschriebenen Schul- und Versetzungsordnungen müssten ebenfalls erkennbarer und flexibler als bisher allgemeingültige Weichenstellungen aufgezeigt werden, die auch und gerade der frühen Entwicklung von Kindern mit besonderen intellektuellen Begabungen gerecht werden.

Anmerkungen

- 1 Kinder-Untersuchungsheft, Bundesausschuss der Ärzte und Krankenkassen, Verlagsgesellschaft W.E. Weinmann, 70779 Filderstadt-Bonlanden
- 2 Ist unser Kind hoch begabt? Ravensburger Ratgeber Familie, Theresa Müller, Urania-Ravensburger, 2000
- 3 Auf dem Weg zur Erzieherin, Heike Grüner, Auer Verlag GmbH, 1999
- 4 Schulanfang auf neuen Wegen macht Schule, Christa Engemann, Magazin Schule Nr. 4 Frühjahr/Sommer 2001, Kultusministerium Baden-Württemberg
- 5 Literate education in the Hellenistic and Roman worlds, Theresa Morgan, Cambridge University Press, 1998
- 6 Die Schule in Staat und Gesellschaft, Quellensammlung zur Kulturgeschichte, B. Michael – HH. Schepp, Muster-Schmidt Verlag, 1993.

Theresa Müller
Landesverband Hochbegabung Baden-Württemberg e.V.
Marienstraße 5
88348 Saulgau
Tel. (07581) 82 15
pcmul@t-online.de





Wissen *schafft* Zukunft

Arbeitsgruppe 2

Hochbegabung und Schulleistung

Moderation: Volker Ladenthin

Universität Bonn



Begabung fördern – Leistung fordern

15 Thesen zum Verhältnis von Hochbegabung und schulischer Leistung

1. Der pädagogische Referenzrahmen und seine notwendige Erweiterung

Das Thema Hochbegabung an Schulen sollte in seinen Ausdifferenzierungen im Hinblick auf die Aufgabe von Bildung und Ausbildung sowie unter sozialphilosophischer wie psychologischer Perspektive betrachtet werden. Da Bildungsprozesse in unserer Gesellschaft in einem sozialen und in einem öffentlichen Rahmen institutionalisiert sind, müssen die sich aus diesem Umstand ergebenden Aspekte mitberücksichtigt werden.

Unter **Bildung** soll die Fähigkeit und Bereitschaft verstanden werden, selbsttätig und selbständig bezogen auf die natürliche und geschichtlich-soziale Welt, andere Menschen und sich selbst sachlich angemessen und sittlich reflektiert im Hinblick auf ein sinnvolles Leben zu handeln. Unter **Ausbildung** soll der Erwerb von Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten verstanden werden, die zur Bewältigung der Lebenswelt notwendig und nützlich sind. Bildung ist ohne Ausbildung nicht sinnvoll, wie umgekehrt sich an jede Ausbildung die Frage nach der individuellen Bedeutung stellen lässt.¹ Unter **Sozialphilosophie** sollen jene Konzeptionen verstanden werden, die die Verbindung von Individuum und Gesellschaft im Hinblick auf Geltung reflektieren. Unter **Psychologie** sollen jene Konzeptionen verstanden werden, die die Entwicklung und willensunabhängige Funktionsweise menschlichen Denkens und Handelns im Hinblick auf Regelmäßigkeiten erforschen und an der Idee der (psychischen) Gesundheit ausgerichtet sind.

2. Prinzipielle Frageaspekte

Das Thema „Hochbegabung und schulische Leistung“ stellt eine Variation des grundsätzlichen Themas Leistung und Begabung dar. Es erfährt jedoch eine spezielle Bedeutung, wenn mitbedacht wird, dass Bildungsprozesse in unserer Gesellschaft (1) didaktisch-methodisch formalisiert (Theorie des Unterrichts) und (2) institutionell organisiert sind (Theorie der Schule).

3. Leistung und die Aufgabe von Schule

Die Aufgabe der Schule ist nicht die Feststellung von Begabung, sondern das Einfordern von Leistung, das Fördern von Leistungen und die Allokation der Schülerinnen und Schüler auf Grund ihrer Leistungen.

Die allgemeinen (und bekannten) Probleme der Beurteilung von Ausbildung und Bildung mit Hilfe von Leistungsmess- und Leistungsbeurteilungsverfahren im Hinblick auf Validität, Reliabilität und Objektivität stellen sich auch bei der Messung und Beurteilung von Hochbegabung, relativieren diese Verfahren (in bekannter Weise), stellen diese Verfahren aber nicht grundsätzlich in Frage.²

Wohl aber ist zu erinnern, dass jede Beurteilung des Erfolgs von Unterricht nicht nur eine Beurteilung der Leistungen der Lernenden, sondern ebenso eine Beurteilung der Handlungen des Lehrenden beinhaltet. Das Verhältnis von Schulleistung und Hochbegabung ist sinnvoll zu denken und zu gestalten, wenn versucht wird, durch eine Optimierung des Unterrichts eine Minimierung der Mess- und Bewertungsfehler zu erreichen und zu einer adressatengenaue Steigerung des Leistungsverhaltens zu führen („Passung“).

Eine psychologische Diagnose des individuellen Begabungsprofils kann – wie alle Auskünfte über die Individualität eines Lernenden – hilfreich bei der Schullaufbahnberatung und -planung und für die Unterrichtsplanung sein, ersetzt aber nicht die didaktisch begründeten Leistungsansprüche.

4. Kriterien des schulischen Leistungsbegriffs

Kriterien für schulische Leistungsbeurteilungen sind:

- a) Prozess- und Produktleistungen im Hinblick auf einen sachbezogenen Maßstab (Wissen und Fertigkeiten), der durch die Fachdidaktik bestimmt und in den Richtlinien ausgewiesen ist (Sachnorm);
- b) Prozess- und Produktleistungen im Hinblick auf einen entwicklungsbezogenen Maßstab (Fähigkeiten), der durch die auf die jeweilige Fachdidaktik bezogene Entwicklungspsychologie bestimmt und in den Richtlinien ausgewiesen ist (Gruppennorm, rekonstruiert aus den Erkenntnissen über altersgemäße, besser noch entwicklungsgemäße Leistungsstandards);

- c) Prozess- und Produktleistungen im Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerin oder des Schülers (Individualnorm, bezogen also auf individuellen Leistungszuwachs);
- d) Prozess- und Produktleistungen im Hinblick auf einen umfassenden Bildungsbegriff (als Einheit von Unterricht und Erziehung), der seinen Maßstab in der Förderung der jeweiligen Individualität durch den Bezug auf die Ermöglichung eines sinnvoll-selbstbestimmten Lebens sieht.

Die Kriterien a-c sind nicht allgemeinpädagogisch, sondern nur fachdidaktisch zu bestimmen. Sie gelten in der Institution Schule allerdings weder gleichzeitig in gleichem Maße noch in einem arithmetischen Verhältnis. Sie sind vielmehr jeweils im Hinblick auf d, also auf die Ermöglichung oder Optimierung des Bildungsprozess reflektierend zu beachten.

Die Sachnorm darf dabei nicht beliebig (konventionell, traditionell, kommunikativ usw.) festgelegt werden, sondern soll die Aussagen angeben, die intersubjektiv nachweisbar unter Geltungsanspruch stehen. Leistungen sollten deshalb widerspiegeln, inwieweit ein Individuum befähigt ist, die von einer Wissensgemeinschaft als gültig anerkannten Aussagen und Aussageweisen bereitzuhalten. Leistungen dürfen keine symbolische Funktion erhalten, sondern stellen unter Geltungsanspruch stehende und gleichwohl transferierbare Handlungen dar.³

Bekanntermaßen ist eine Begrenzung auf einen kognitivistischen Leistungsbegriff nicht ausreichend, um die vielfältigen, auch in der Schule zu entwickelnden „Vermögen“ eines Menschen angemessen zu beschreiben. Allerdings stellt sich dann wiederum die Frage nach den Bemessungskriterien und der Mitteilbarkeit solcher Leistungen wie Kreativität oder Moralität – die ohne Zweifel zum Bildungsprozess gehören, nicht aber problemlos in einen operationalisierbaren Katalog von Tätigkeiten zu zerlegen sind. Deutlich bleiben muss, dass Schule zwar Leistungen messen und bewerten und dadurch Schullaufbahnen steuern, nicht aber die Schüler auf dieses Merkmal reduzieren darf. Leistung darf kein Merkmal werden, das der personalen Betrachtung des Schülers widerspricht, sondern muss als eines unter vielen Merkmalen der Person betrachtet werden. Umgekehrt kann deshalb eine Person nicht betrachtet werden, ohne dass ihr Leistungsverhalten (und damit der Geltungsanspruch der Handlungen) beachtet wird.⁴

Der gruppenbezogene Leistungsbegriff erhält seine Kriterien aus den Überlegungen darüber, was Schülern in einem bestimmten Alter an Anforderungen zuzumuten ist; er setzt damit voraus, dass Menschen gleichen Alters entwicklungsbedingt ähnliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten haben und deshalb gleichartig gefördert werden können. Die Entwicklungspsychologie ist aber mittlerweile nicht mehr an einem altersbezogenen, sondern an einem phasenbezogenen Entwicklungsbegriff orientiert. Der Organisation des Schulwesens fällt es schwer, sich auf diese Veränderung einzustellen. Hier wäre die Umstellung des Ordnungsprinzips (weniger Altersklassen, mehr Leistungsklassen) aus psychologischer Sicht wünschenswert, obwohl dabei immer der Ausgleich der unterschiedlich weit entwickelten einzelnen Bereiche im Individuum bedacht werden muss.⁵

5. Ausbildung als Aspekt der Aufgabe von Schule

Die Forderung nach Ausbildung sichert, dass die Schülerinnen und Schüler umfassende Kenntnisse und Fertigkeiten entwickeln, die ihnen das Verstehen von, die Teilnahme an oder die Gestaltung von Natur und Gesellschaft ermöglichen. Die Forderung nach Ausbildung beinhaltet also auch eine quantitative und qualitative Streuung von Kenntnissen und Fertigkeiten. (Stichworte: unverzichtbarer Fächerkanon; fachdidaktische Kanonbildung in den Fächern.) Maßstab sind hier nicht unterschiedliche Interessen und Begabungen der Schülerinnen und Schüler, sondern die von der Theorie der Bildung und den Fachdidaktiken ausgewiesenen, an den Erfordernissen einer vorgefundenen und zu gestaltenden Wirklichkeit zu bemessenden Ansprüche an den Schüler.

6. Bildung als Aufgabe der Schule

Die Forderung nach Bildung sichert, dass die Schülerinnen und Schüler nicht einseitig auf die Bedürfnisse der vorfindlichen oder zu gestaltenden Gesellschaft hin ausgebildet werden, sondern die Befähigung erwerben, ihren eigenen Lebensweg individuell und sinnvoll zu gestalten; (dass hierzu der Bezug (und damit umfassende Kenntnisse und Fertigkeiten) zur vorfindlichen und zu gestaltenden Natur und Gesellschaft notwendig ist, muss mitbedacht werden). Die Forderung nach Bildung beinhaltet also die Berücksichtigung sowohl der individuellen Begabungen und Lebensvorstellungen (Werte, Sinn) als auch eine Beachtung der Anforderungen der Ausbildung und der Entfal-

tung sozialer und sittlicher Kompetenzen. (Stichworte: Selbstbestimmung, soziale Teilnahme; Sittlichkeit) Hochbegabtenförderung darf die sittliche Dimension nicht vergessen.

7. Praktische Probleme: Die Aufgabe der Allgemeinbildenden Schulen

Ausbildung und Bildung als Aufgaben des Allgemeinbildenden Schulsystems müssen:

- einen Ausgleich finden zwischen verpasster Frühförderung und zu früher Festlegung auf zweckgebundene Wissensinhalte, Fertigkeiten und Fähigkeiten;
- einen Ausgleich finden zwischen vom Bildungsauftrag her begründeter Individualisierung und das Ganze umfassendem Wissenserwerb einerseits und lebensweltbezogenen Wissensinhalten, Fertigkeiten und Fähigkeiten andererseits;
- einen Ausgleich finden zwischen Kenntnis- und Fertigkeitserwerb und der Bildung der gesamten Persönlichkeit einschl. sittlicher und wertbestimmender Fähigkeiten und Motivationen.

8. Hochbegabung und Schulleistung

Im Hinblick auf die schulischen Aufgaben von Ausbildung und Bildung und die hierfür zu erbringenden Leistungen erfährt das Thema „Hochbegabung“ eine doppelte Bewertung:

Einerseits ist die jeweilige Hochbegabung (wie alle Begabung) lediglich die Voraussetzung für Lernprozesse, nicht aber ihr Ziel und Maßstab. Selbst für die Wahl von Schullaufbahnen sind Leistungen im obigen Sinne, nicht aber Begabungen/Hochbegabungen entscheidend.

Andererseits ist die Hochbegabung als Element der Individualität der einzelnen Person – unter Berücksichtigung der Aufgaben von Ausbildung – zu erkennen und einfühlsam zu fördern.

9. Leistung und Schullaufbahnen

Schullaufbahnen können – aus Gerechtigkeitsgründen – nicht durch außerschulischen Leistungen gelenkt werden, sondern bleiben abhängig von der Erreichung der für eine bestimmte Laufbahn notwendigen Kriterien. Andernfalls wäre ein gegliedertes Schulsystem nicht zu rechtfertigen.⁶ Im

Hinblick auf geforderte Schulleistungen ist bei Hochbegabungen die gesamte Bandbreite von sachbezogenen Leistungen (Ausbildung) zu fordern, wie umgekehrt die Entfaltung der besonderen individuellen Leistungen (Bildung) gefördert werden sollte.

10. Schule und Unterricht

Bei der Organisation dieser Bildungs- und Ausbildungsprozesse an allgemeinbildenden Schulen ergeben sich mindestens zwei für die Hochbegabtenförderung relevante Problembereiche:

Problembereich 1: Organisation von Unterricht

Probleme ergeben sich, wenn die für die Organisation von Unterricht herangezogene Theorie nicht unterscheidet zwischen der Methode der Gegenstandskonstitution (Fachwissenschaft) und der Methode der Aneignung der Gegenstandskonstitution (Lernen), so dass die Gegenstandskonstitution nur eine Methode der Aneignung zulässt: die der Gegenstandskonstitution.

Es wird auch in der gegenwärtigen methodischen Diskussion immer noch vernachlässigt⁷, dass im Unterricht die Methode der Gegenstandskonstitution (Fachmethoden) nicht identisch ist mit dem Lernen des Gegenstands (Lernmethode) und den Verfahren des Lernens (Lerntechniken) und dass Fachmethoden, Lernmethoden und Lerntechniken nicht identisch sind mit der Aufforderung zum Lernen des Gegenstands (Lehrmethode). Diese vier in jedem Unterricht zum Tragen kommenden Verfahren (nämlich: Fachmethode, Lernmethode, Lerntechnik, Lehrmethode) werden oft (fehlerhaft) unter dem Sammelbegriff ‘Unterrichtsmethode’ zusammengefasst. Sie müssen aber unterschieden werden,⁸ dann ergeben sich – zumindest theoretisch beschreibbar – auch im Unterricht an Regelschulen Möglichkeiten der individuellen Förderung.⁹

Die Empfehlung besteht darin, unter Verbindlichhaltung der Methode der Gegenstandskonstitution die Methoden der Aneignung hochgradig zu differenzieren und gegebenenfalls von der institutionellen Frage zu entkoppeln.

Problembereich 2: Organisation von Schule

Probleme ergeben sich (1), wenn die Organisation der Schule nach Jahrgangsklassen dazu führt, dass Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zwischen den Schülern in einem Fach so stark differieren, dass diese Differenz durch institutionell praktikable Differenzierungsmaßnahmen in einer Klasse nicht aufgefangen werden kann.

Probleme ergeben sich (2), wenn die Organisation der Schule nach Jahrgangsklassen dazu führt, dass Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Schüler in unterschiedlichen Fächern so stark differieren, dass diese Differenz durch institutionell praktikable Differenzierungsmaßnahmen in einem Jahrgang nicht aufgefangen werden kann.

11. Vorschläge zu Schul- und Unterrichtsorganisation

Als Maßnahmen empfehlen sich Formen der inneren und äußeren Differenzierungen,¹⁰ neben Leistungsdifferenzierungen besonders Neigungsdifferenzierungen¹¹; Kompensationswahlen bzw. Schwerpunktbildung; verkürzte Lehrgänge, Entkopplung von Lernorten und Lernverfahren¹² (z.B. durch pädagogisch kontrollierte Befreiung von der Anwesenheitspflicht bei gewahrter Prüfungspflicht)¹³. In schulorganisatorischer Hinsicht empfiehlt sich insgesamt der behutsame (und von sozialphilosophischen und psychologischen Argumenten begrenzte) Übergang von der bisherigen Ordnung nach altershomogenen-leistungsdifferenten Jahrgangsklassen zu leistungshomogenen-altersdifferenten, differenzierungsfähigen Fachleistungskursen bzw. verstärkter Profilbildung der Schulen auf Grund von Fachleistungskriterien.

12. Grenzen der Differenzierung

Die in 11. genannten Differenzierung sind jedoch aus finanziellen, sozialphilosophischen und (sozial-)psychologischen Gründen nicht so weit vorzunehmen, dass eine starke Individualisierung von Ausbildungs- und Bildungsprozessen (1:1-Prinzip; Hofmeisterprinzip) die Folge wäre (obwohl bildungstheoretisch betrachtet keine Einwände gegen eine solche Individualisierung bestehen).

13. Finanzielle Grenzen der Differenzierung

Eine zu starke Individualisierung von Ausbildungs- und Bildungsprozessen (1:1-Prinzip) stellt für Staat und Gesellschaft eine so hohe finanzielle Belastung dar, dass eine solche Organisation angesichts der gegenwärtigen öffentlichen Finanzlage kaum Chancen auf Realisierung hätte.

14. Sozialphilosophisch bestimmte Grenzen der Differenzierung

Eine zu starke Individualisierung von Ausbildungs- und Bildungsprozessen (1:1-Prinzip) für Teile einer Schülerpopulation stellt für Staat und Gesellschaft unter sozialphilosophischer Perspektive ein Problem dar, das bildungstheoretisch nicht entschieden werden kann und politisch-administrativ nicht entschieden werden sollte.

Lehr- und Lernprozesse finden innerhalb von sozialen, rechtlichen und politischen Verfasstheiten statt, die durch sozialphilosophische Grundannahmen und Grundentscheidungen legitimiert werden. In einer demokratisch verfassten Gesellschaft gehören hierzu die wechselseitige Anerkennung der prinzipiellen und faktischen Gleichwertigkeit aller Menschen bei Anerkennung von Ungleichartigkeit. Die öffentliche Organisation von Ausbildungs- und Bildungsprozessen geschieht also unter der Maßgabe, die Kommunikation und Interaktion zwischen ungleichartigen, aber gleichwertigen Mitgliedern der Gesellschaft nicht nur prinzipiell zu beachten, sondern stets faktisch einzufordern.¹⁴ (Andernfalls droht Hochbegabungsförderung nicht einmal zur Elitebildung, sondern kontraproduktiv zu Isolation zu führen.) Diese sozialphilosophisch begründete Integrationsleistung der Schule sollte nicht grundsätzlich in Frage gestellt werden. Freilich ist zu konstatieren und zu achten, dass unterschiedliche sozialphilosophische Vorstellungen bestehen (– die auch zu unterschiedlichen Konzepten von Bildungsprozessen führen –), die nur diskutiert, nicht aber bildungstheoretisch oder politisch-administrativ entschieden werden können.

15. Sozialpsychologisch bestimmte Grenzen der Differenzierung

Eine völlige Individualisierung von Ausbildungs- und Bildungsprozessen (1:1-Prinzip) stellt für den einzelnen Lerner unter (sozial-)psychologischer Perspektive ein Problem dar. Entwicklungspsychologische Theorien führen zu der Forderung, dass zu einer an der Idee der (psychischen) Gesundheit ausgerichteten Entwicklung des Kindes die aktive Teilnahme an festen sozialen

Verbänden gleichen Alters gehört. Aus diesem Grund empfiehlt sich (1), einen zu großen Wechsel von Lerngruppen zu vermeiden (Klassen- statt Kursprinzip; Abwägung zwischen Differenzierung und Gruppenbezug) und (2), Lernprozesse in Gruppen mit gleichaltrigen Lernern stattfinden zu lassen.

Der psychologisch begründete Hinweis auf die Notwendigkeit, Ausbildungs- und Bildungsprozesse zur Gewährleistung einer gesunden Entwicklung in einer empirisch zu bestimmenden Quantität zusammen mit Gleichaltrigen stattfinden zu lassen, führt zu einem Spannungsverhältnis zwischen Individualisierung und sozialer Organisation, das prinzipiell nicht behoben werden kann, sondern von Fall zu Fall abgewogen werden muss.

Anmerkung

- 1 Vgl. Blankertz, Herwig: Art.: Bildung und Ausbildung. In: Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. Im Auftrag der päd.extra-Redaktion hg. v. Horst Speichert. Reinbek bei Hamburg 1975. S.63-66.
- 2 Die Probleme, die sich ergeben, wenn man versucht, die Person und ihre Bildung durch den Begriff der Leistung völlig zu bestimmen, habe ich dargelegt in Ladenthin, Volker: Noten zum Leistungsbegriff. Einige Anmerkungen zur Möglichkeit des Leistungsprinzips in der Schule. In: Schulmagazin 5 bis 10 (1995) H.2. S.8-11. Dazu die Ergänzung, die versucht, den Leistungsbegriff in den Bildungsbegriff zu integrieren: Schilmöller, Reinhard: Bildung und Leistung – Leistungsbeurteilung und bildender Unterricht. In: Rekus, Jürgen (Hg.): Grundfragen des Unterrichts. Weinheim 1998. S.63ff.
- 3 Schilmöller, Reinhard: Anspruch und Gefährdung. Vom richtigen Umgang mit Leistung und Leistungsbeurteilung in Schule und Unterricht. In: engagement (1992). H.3-4. S.231-261.
- 4 Lenk, Hans: Leistungsgesellschaft und Leistungskritik. In: Lenk, Hans: Sozialphilosophie des Leistungshandelns. Stuttgart usw. 1976.
- 5 Preuß, Eckhardt: Eigenverantwortlich-ganzheitliches Lernen und Leisten des Kindes als Grundlage der Leistungsbeurteilung. Pädagogisch-psychologische Gesichtspunkte. In: Preuß, Eckhardt; Itze, Ulrike; Ułonska, Herbert (Hg.): Lernen und Leisten in der Grundschule. Bad Heilbrunn 1999 S.109ff.
- 6 Vgl. Ladenthin, Volker: Grundbildung, Differenzierung, Leistung, Disziplin: Zur Organisation des Schulwesens. In: Sächsisches Staatsministerium für Kultus. (Hg.): Nachdenken über Schule. Dresden o.J [1999]. S.117-130.
- 7 Vgl. Ruhloff, Jörg: Art.: Lernen. In: Staatslexikon. Recht. Wirtschaft. Gesellschaft. Hg. v. d. Görres-Gesellschaft. Bd. III. Freiburg-Basel-Wien 1987 (7., völlig neu bearbeitete Aufl.). Sp.907-916. Zuvor schon: Ruhloff, Jörg: Lerntheorien und das Begabungsproblem. In: Fischer, Wolfgang; Löwisch, Dieter-Jürgen; Ruhloff, Jörg (Hg.): Arbeitsbuch Pädagogik III. Lerntheorien und das Begabungsproblem; Institutionalisierung der Erziehung; Sozialpädagogik. Düsseldorf 1976. S.9ff.
- 8 Pöppel, Karl Gerhard: Unterricht – Grundzüge und Gestaltungsformen des Lehrens und Lernens. Hildesheim 1992.

- 9 Vgl. Rekus, Jürgen: Die Differenzierung der Unterrichtsformen als Beitrag zur pädagogischen Reform von Schule und Unterricht. In: Rekus, Jürgen: Bildung und Moral. Weinheim-München 1993. S.224-254.
- 10 Immer noch grundlegend für die Beschreibung der Kategorien: Klafki, Wolfgang; Stöcker, Hermann: Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1976), S.497ff.
- 11 Ladenthin, Volker: Freiarbeit als Unterrichtsform. In: Rekus, Jürgen (Hg.): Grundfragen des Unterrichts. Bildung und Erziehung in der Schule der Zukunft. Weinheim-München 1998. S.213-226.
- 12 Benner, Dietrich: Auf dem Weg zur Öffnung von Unterricht und Schule. In: Die Grundschulzeitschrift 27 (1989). S.46-55.
- 13 Vgl. die bildungstheoretische Begründung bei: Schilmöller, Reinhard: Projektunterricht – Möglichkeiten und Grenzen entschulten Lernens in der Schule. In: Regenbrecht, Aloysius / Pöppel, Karl Gerhard (Hg.): Erfahrung und schulisches Lernen. Münster 1995 (= Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik H.12).
- 14 Die Diskussion um diese Frage wurde oft innerhalb der Bildungstheorie geführt („Gemeinschaft als Aufgabe von Bildung“); es gibt aber starke Bedenken, ob zu rechtfertigen ist, dass „Integration in Gemeinschafts“ das Ziel von Bildungsprozessen sein soll, weil die Akzeptanz der Gemeinschaft dann als dem Individuum als Norm vorgegeben gedacht ist. Diese Diskussion findet sich dokumentiert bei: Honneth, Axel (Hg.): Kommunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaften. Frankfurt/M.-New York 1995.

Prof. Dr. Volker Ladenthin
Universität Bonn
Institut für Erziehungswissenschaft
Am Hof 3-5
53113 Bonn
Tel. (0228) 73 76 15
v.ladenthin@uni-bonn.de

Uta Führer

Stern-Tage (Studientage) als Mittler zwischen (Hoch)Begabung und Schulleistung

Ausgangslage

Der Bildungsprozess braucht neue Anstöße, auch von außen, damit er seinem Ziel, der Förderung und Vorbereitung der heranwachsenden Generation gerecht wird.

Produktive Lernprozesse zielen auf die Entfaltung von Potentialen, auf die Entwicklung von Eigenständigkeit, Motivation und Fantasie eines jeden Schülers und auf das Erreichen von ernstzunehmenden Ergebnissen im Schulunterricht. Qualitätssicherung in der Schule zielt zu oft auf feste Lernziele und die Erhaltung der Mindeststandards. Produktives Lernen mit persönlich und gesellschaftlich relevanten Ergebnissen möglichst vieler Schüler ist kaum Maßstab in der Evaluation von Schule.

Die Förderung begabter und hochbegabter Kinder und Jugendlicher ist ein zentrales Anliegen in der gegenwärtigen Schulentwicklung. Permanente Unterforderungen, die zu Verhaltens- oder Motivationsstörungen, zu Schulverweigerung und Schulversagen führen, dürfen nicht länger hingenommen werden.

Die Schule muss Maßnahmen entwickeln, um auch die Begabungsspitzen anzusprechen und ihr Recht auf Bildung jetzt einzulösen.

Hier setzt das Stern-Institut als freier Träger und Partner von Schule mit seinem Studientagsangebot (Stern-Tag) an.

Der Stern-Tag setzt Schulentwicklungsprozesse in Gang, die für die Umsetzung der (Hoch)Begabung in Leistung notwendig sind:

- **auf der Ebene des Schülers**

für den Schüler bedeuten seine Arbeitsgebiete eine Herausforderung: Er organisiert seinen Lernprozess selbst. Die für die fachlich-inhaltliche Auseinandersetzung notwendige Kommunikation zwischen Schülern und Lehrern als auch der Schüler untereinander ist Teil des sozialen Lernens. Der Schüler erprobt unterschiedliche Arbeitstechniken. Zum Ende des Arbeitstages präsentiert jeder Schüler seine Ergebnisse, die in der Gruppe konstruktiv kritisiert werden.

- **auf der Ebene des Lehrers**

Der Lehrer begreift den Schüler im Lernprozess als offenes Abenteuer. Er initiiert individuelle Lernprozesse und lässt diese zu, wobei er die Stärken unterstützt. Es ist seine Aufgabe, den Schüler zur Leistung = Ziel zu führen. Die Schüler-Lehrer-Beziehung ist neutral, emotional unabhängig.

- **auf der Ebene der Unterrichtsorganisation**

Unterricht in methodischer Vielfalt wird folgende Kriterien erfüllen:

1. Offenheit des Lehr- und Lernstoffs bei zielorientiertem Arbeiten. Leistungen, die unter schulischen Bedingungen nie eingefordert werden können, entwickeln sich selbstverständlich aus dem vorhandenen Potenzialen.
2. freie Zeitgestaltung im Unterricht
3. hohes Kommunikationsniveau zwischen Schülern und Lehrern und untereinander.

- **auf der Ebene des Schulklimas**

Schüler, Eltern und Lehrer sind Partner im Bildungs- und Erziehungsprozess. Ihr gegenseitiger Respekt ist Voraussetzung für eine gute Zusammenarbeit in einem leistungsfördernden Schulklima.

- **auf der Ebene der Fort- und Weiterbildung**

aus der Reflektion des Lerngeschehens auf die Entwicklung des einzelnen Schülers einerseits und auf die Kommunikation und die sozialen Prozesse in der Gruppe andererseits ergeben sich neue Aufgaben und Perspektiven.

Ausblick

Für die Teilnahme am Stern-Tag werden die Schüler vom Regelunterricht befreit. In NRW ist diese Vorgehensweise durch die §§10 und 11 der ASchO möglich. Der Stern-Tag hat dadurch die Verbindlichkeit von Schule und gleitet nicht in die Beliebigkeit einer Freizeitbeschäftigung.

Zum kommenden Schuljahr 2001/2002 wird das Stern-Institut Stern-Tag-Projekte in der Sekundarstufe im Köln-Bonner Raum einführen. Eine wissenschaftliche Begleitung ist vorgesehen.

Literatur

Clark, Catherine & Bruce Shore, Educating Students with High Ability, hrsg. UNESCO 1998

Weinert, Franz E., Lernen des Lernens. In: Erster Kongress des Forum Bildung (Materialien des Forum Bildung 3), S. 96 – 100, 2000

Stern-Institut 2001

Dr. Uta Führer

Monika Osterheld

In der Kümme 112

53175 Bonn

Tel. (0221) 636 68 40

Fax (0221) 636 68 41

Fuehrer-Koeln@t-online.de

Christian Fischer

Hochbegabung und Hochleistung in der Schule

„Begabungen sind immer Möglichkeiten zur Leistung, unumgängliche Vorbedingungen, sie bedeuten jedoch nicht Leistung selbst.“ (Stern 1916, S. 110)

1. Zum Zusammenhang von Hochbegabung und Hochleistung

Das Zitat von William Stern aus dem Jahre 1916 hat heute noch Gültigkeit, wenn das Verhältnis von Hochbegabung und Hochleistung beschrieben werden soll. Heller & Hany unterstützen diese Ansicht, indem sie Hochbegabung als „individuelles Fähigkeitspotenzial für herausragende Leistungen oftmals nur in einem Bereich“ definieren. Daher ist die Gleichsetzung von Hochbegabung (d.h. Kompetenz) und Hochleistung (d.h. Performanz), wie sie vielfach praktiziert wird, nicht gerechtfertigt. Speziell in der Schule fallen zunehmend auch hochbegabte Underachiever auf, d.h. Kinder mit negativen Diskrepanzen zwischen ihrer kognitiven Begabung und den schulischen Leistungen. Auch wenn sich Experten nach wie vor über den Anteil der Underachiever uneinig sind, so ist die Bedeutung von Leistungen unumstritten: „Dem Leben aber kommt es auf Leistung, d. h. auf Umsetzung der subjektiven Möglichkeiten in objektives wertvolles Werk, an. Darum muss auch die Psychologie untersuchen, welche anderen seelischen Eigenschaften zur eigentlichen Begabung hinzutreten müssen, um die Leistung zu bestimmen“ (Stern 1916, S. 110). Stern (1916) selbst benennt hierbei vor allem die Motivation und Willenskraft als relevante Faktoren für die Transformation von Begabung in Leistung. Mit diesen Faktoren werden aber nicht nur Voraussetzungen von Hochleistungen dargestellt, sondern auch Ursachen von Minderleistungen erklärt. Bei einer bestimmten Begabungsschwelle etwa im intellektuellen oder kreativen Bereich gilt dies vor allem für den Einfluss der Motivation, die, je nach Ausprägung, Hochleistungen aber auch Minderleistungen bedingen kann (Schneider 1992). Weitere Faktoren werden insbesondere in den Modellen der Hochbegabung, die eine Differenzierung zwischen Begabung und Leistung vornehmen, näher beschrieben. Im ‚Münchener Hochbegabungsmodell‘ von Heller (2000, S. 24) werden diese als Moderatoren definiert, während diese im „Differenzierten Modell der Hochbegabung und Talent“ von Gagné (2000, S. 69) als Katalysatoren bezeichnet werden. Bei diesen Moderatoren bzw. Katalysatoren wird

in beiden Hochbegabungsmodellen zwischen im Kind liegende internalen Faktoren und von der Umwelt ausgehende externalen Faktoren unterschieden.

Im ‚Münchener Hochbegabungsmodell‘ (Heller 2000, S. 24) werden die Moderatoren (vgl. Abb.1) als nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale sowie Umweltmerkmale bezeichnet. Nach diesem Modell haben die Moderatoren nicht nur Einfluss auf die Leistungsbereiche (Kriterien), sondern stehen auch in Wechselwirkung mit den Begabungsbereichen (Prädiktoren). Zu den nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen gehören u.a. die Leistungsmotivation sowie Arbeits-/Lernstrategien. Die Relevanz der Leistungsmotivation ergibt sich beispielsweise aus dem ‚Schwierigkeitsgesetz der Motivation‘. Demnach zeigen Kinder höchste Anstrengungsbereitschaft bei Anforderungen mit einem ‚mittleren‘ Schwierigkeitsgrad, gemäß ihres jeweiligen Begabungspotentials (Meyer 1984). Daher kann die Leistungsmotivation nicht nur durch Überforderung, sondern vor allem bei hochbegabten Kindern auch durch Unterforderung gehemmt werden. Die Bedeutung von Arbeits- / Lernstrategien ergibt sich gerade aus dem Begabungsselbstkonzept vieler hochbegabter Kinder mit der Erwartung, gleichermaßen sämtliche Begabungen ohne Anstrengungen entfalten zu können. In Folge können bei einer mangelnden Vermittlung entsprechender Arbeits-/Lernstrategien für hochbegabte Kinder Leistungsschwierigkeiten besonders in den lernintensiven Sprachen spätestens ab der Mittelstufe entstehen (Feger 2000). Mit diesen Persönlichkeitsmerkmalen ist gleichzeitig eine enge Verbindung zu den Umweltmerkmalen gegeben, besonders mit der Instruktionsqualität innerhalb der schulischen Lernumwelt. Dabei zeigt sich die Notwendigkeit die unterrichtlichen Anforderungen um herausfordernde Angebote und die Vermittlung effektiver Lernstrategien für hochbegabte Kinder zu erweitern. Nach Sternberg (1990) verfügen Schüler und Lehrer jeweils über Lernstil- und Lehrstilpräferenzen, d.h. bevorzugte Arten des Lernens und Lehrens. Leistungsschwierigkeiten entstehen insbesondere, wenn eine mangelnde Passung zwischen dem Lernstil des Kindes und dem Lehrstil des Lehrers gegeben ist. Daher wird die Instruktionsqualität des Lehrers gegenüber hochbegabten Kindern vor allem dadurch bestimmt, inwieweit deren spezielle Denkstrukturen und Lernprozesse berücksichtigt werden.

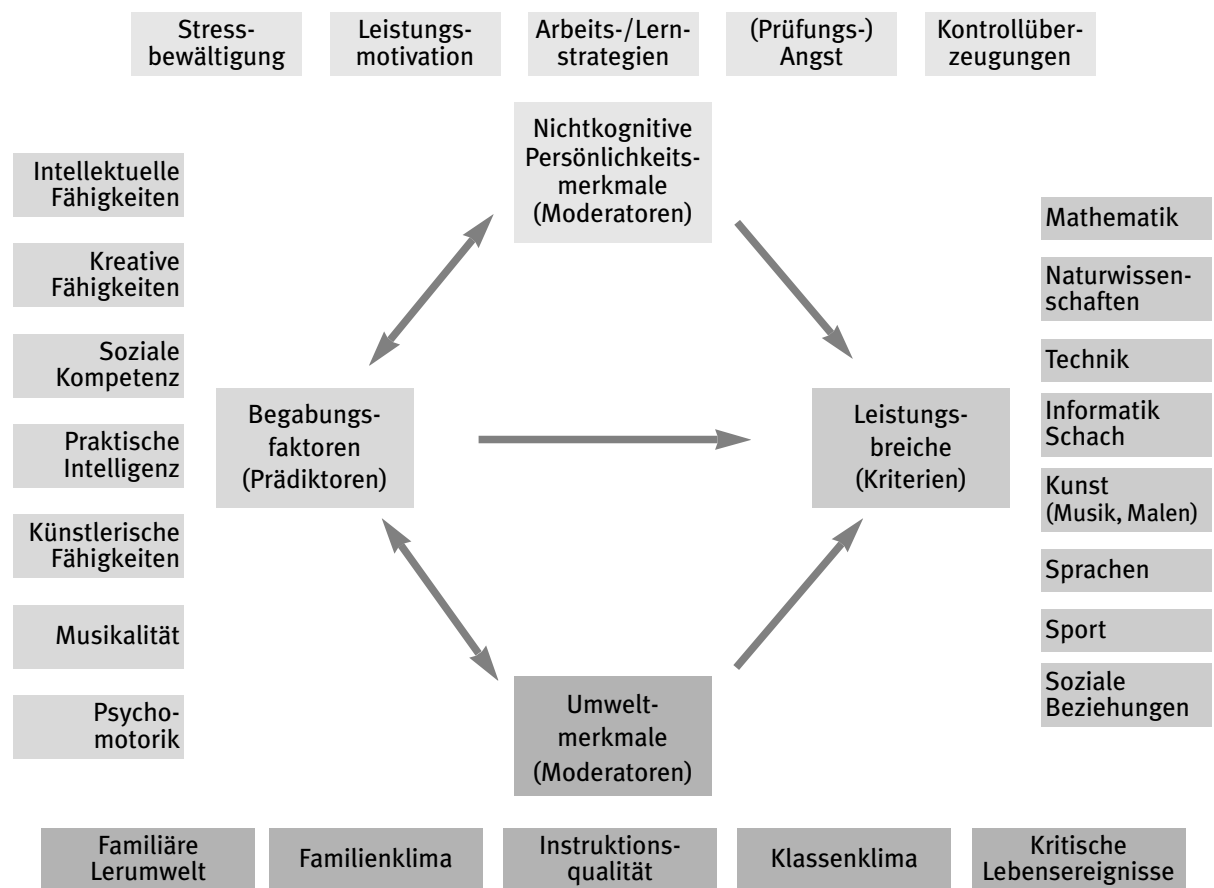


Abb. 1: Das Münchener Hochbegabungsmodell (Heller 2000, S. 24)

In dem ‚Differenzierten Modell der Hochbegabung und Talent‘ unterscheidet Gagné (2000, S.69) intrapersonale Katalysatoren von Umweltkatalysatoren (vgl. Abb. 2). Diese Katalysatoren können die Transformation von natürlichen Fähigkeiten (Begabung) in systematisch entwickelte Fertigkeiten (Talent) positiv oder negativ einwirken. Die Transformation beschreibt Gagné (2000, S.69) dabei als Entwicklungsprozess, der durch Lernen und Praxis in formeller oder informeller Form realisiert wird. Die Relevanz der Lernprozesse unterstützt auch Weinert (2000, S. 9): „Lernen ist der entscheidende Mechanismus bei der Transformation hoher Begabung in exzellente Leistung. (...) Die Förderung von Hochbegabten besteht in der Anregung, Unterstützung und Ermöglichung herausfordernder Lernprozesse sowie in der Hilfe bei der Wahl und Realisierung anspruchsvoller Bildungsziele“. Die Notwendigkeit seitens der Umwelt besondere Fördermöglichkeiten für hochbegabte Kinder zu schaffen, wurde auch schon von Stern (1916, S. 109) gefordert. So betont Gagné bei den Umweltkatalysatoren die Relevanz von Personen (z.B. Lehrer, Mentoren) und Maßnahmen (z.B. Programme, Aktivitäten) bei der Realisierung entspre-

chender Lernprozesse. Für die Umsetzung von Begabung in Leistung hebt Gagné bei den intrapersonalen Katalysatoren die Bedeutung von Motivation (z.B. Interesse), Willenskraft (z.B. Beharrlichkeit), Selbstmanagement (z.B. Arbeitsgewohnheit) und Persönlichkeit (z.B. Selbstvertrauen) hervor. Derartige Faktoren werden auch in den ‚neueren‘ Expertiseansätzen unterstrichen, bei denen im Gegensatz zur ‚traditionellen‘ Begabungsforschung Voraussetzung exzellenter Leistungen untersucht werden. Durch den Vergleich von Experten und Novizen lassen sich für diesen Expertiseerwerb neben relevanten Umweltfaktoren auch intrapersonale Lernbedingungen identifizieren (Gruber & Mandl 1992). Dafür sind sowohl kognitive Faktoren in Form quantitativ beschleunigter und qualitativ verbesserter Lernprozesse (Weinert 1992), als auch nicht-kognitive Faktoren wie beispielsweise Interesse, Wille, Ausdauer und Fleiß bedeutsam (Schneider 1992).

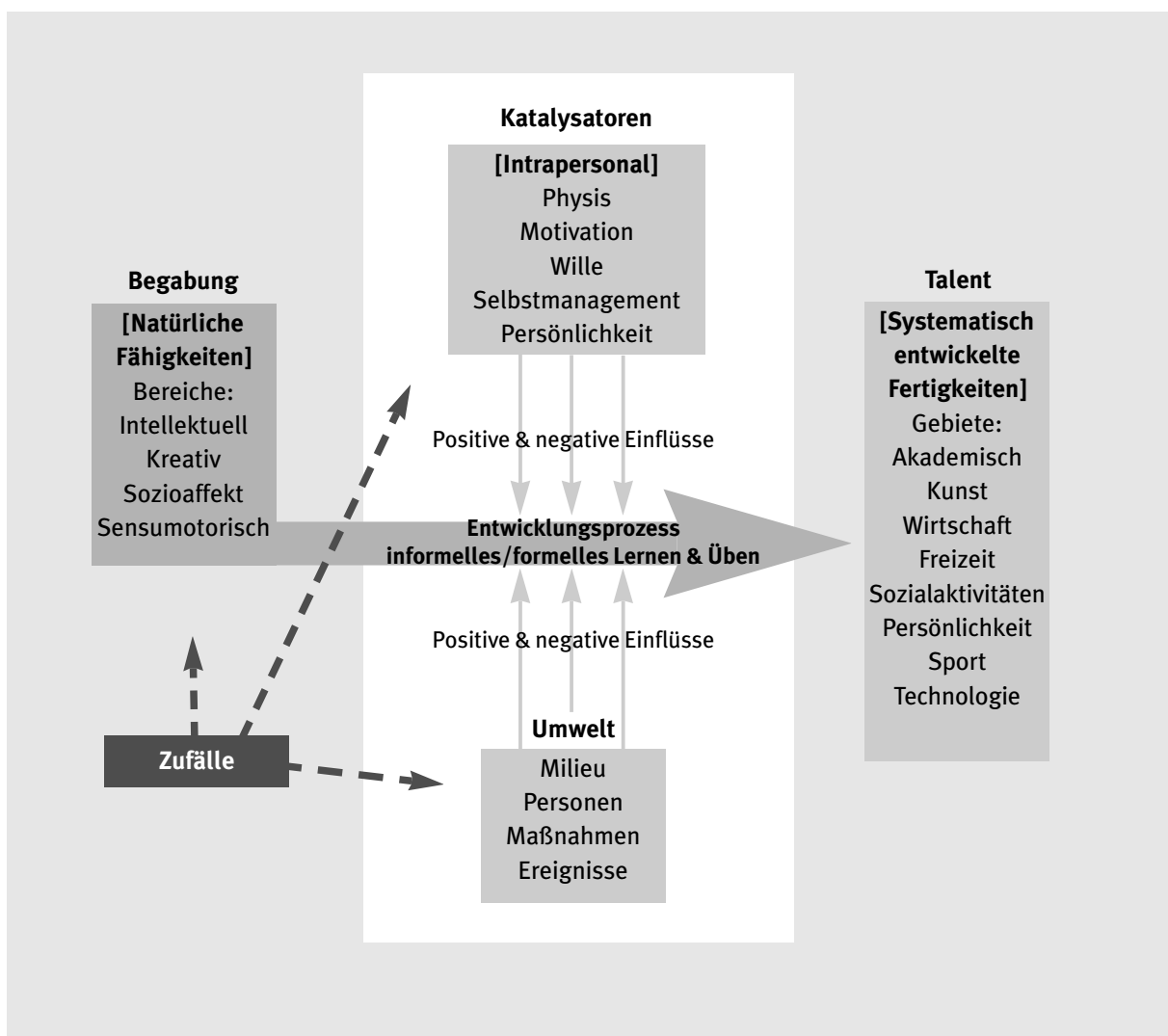


Abb. 2: Gagnés Differenziertes Modell der Hochbegabung und Talent (Gagné, 2000, S. 69)

2. Konsequenzen für die Begabungsforschung und Begabungsförderung

Aus dem dargestellten Verhältnis von Hochbegabung und Hochleistung resultieren zahlreiche Anforderungen an die aktuelle Begabungsforschung und Begabungsförderung. Während die Erforschung relevanter Faktoren zur Erbringung von Leistungsexzellenz nach Stern (1916) eine Aufgabe der Psychologie darstellt, ist die Förderung hochbegabter Kinder vor allem im schulischen Kontext auch eine Aufgabe der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktiken. Dieses erfordert einen interdisziplinären Austausch, macht aber auch internationale Zusammenarbeit sinnvoll, um so die Begabungsforschung und Begabungsförderung effektiver zu gestalten. Zu diesem Zweck kooperieren die Universitäten Münster und Nijmegen und haben im Februar 2001 das INTERNATIONALE CENTRUM FÜR BEGABUNGSFORSCHUNG (ICBF) mit Sitz in Münster gegründet. Die Zusammenarbeit wird konkret durch die Fachbereiche Erziehungswissenschaft, Psychologie und Mathematik der Universität Münster und dem bereits 1988 von Mönks gegründetem „Centrum voor Begaafdheidsonderzoek“ der Universität Nijmegen. Grundlage für das ICBF ist der 1984 geschlossene und 1997 im Rahmen des ‚Network European Universities‘ bekräftigte Kooperationsvertrag zwischen der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster und der Katholischen Universität Nijmegen. Ziel ist die Bündelung und Ergänzung der Erfahrungen und Kompetenzen beider Hochschulen auf den Gebieten Begabungsforschung und Lehrerfortbildung (Schwerpunkt Nijmegen) sowie Lehrerausbildung und Begabungsförderung (Schwerpunkt Münster). Am Beispiel der eng verknüpften Arbeitsschwerpunkte des ICBF sollen nun Aufgaben der Begabungsforschung, Begabungsförderung sowie der Aus- und Weiterbildung skizziert werden:

Im Bereich der *Begabungsforschung* sollen in interdisziplinären Untersuchungen zunächst die Denk- und Lernprozesse besonders begabter Kinder näher erforscht werden. Ein besseres Verständnis dieser speziellen Denkstrukturen und -strategien ist Voraussetzung für die Entwicklung angemessener Diagnose- und Förderangebote für besonders begabte Kinder. Auf Grundlage der besonderen Denk- und Lernstile dieser Kinder soll dann eine prozessorientierte Förderdiagnostik für den schulischen Einsatz entwickelt und erprobt werden. Damit können Lehrerinnen und Lehrer zunehmend befähigt werden die besonderen Entwicklungs- und Förderbedürfnisse hochbegabter Kinder im Unterricht zu erkennen. Auf Basis der speziellen Bedürfnisse dieser Kinder sollen des Weiteren didaktische Ansätze und herausfordernde

Aufgabenformate für einen begabungsfördernden Unterricht entwickelt und erprobt werden. Ein derartiger fördernder und fordernder Unterricht kommt dabei nicht nur hochbegabten Kindern, sondern gleichermaßen normalbegabten Kindern entgegen.

Auf dem Gebiet der *Begabungsförderung* sollen hochbegabte Kinder, deren Eltern und Lehrer nach dem ‚NIJMEGENER MODELL‘ förderdiagnostisch beraten werden. Dies am ‚Centrum für Begaafdheidsonderzoek‘ der Universität Nijmegen entwickelte Modell der (Begabungs-)Förderdiagnostik fokussiert dabei das Begabungsprofil besonders begabter Kinder. Das individuelle Profil von Stärken und Schwierigkeiten ermöglicht somit gezielte Forder- und Förderempfehlungen vor allem für den schulischen Kontext. Bei einem häufig beobachteten Förderbedarf in den ‚Arbeits-/Lernstrategien‘ sollen besonders begabte Kinder gemäß ihrer speziellen Lern- und Denkstrukturen förderdiagnostisch unterstützt werden. Dabei erfolgt die Strategievermittlung nach dem ‚Mini-Max-Prinzip‘ gebunden an die individuellen Förderbedürfnisse in konkreten schulischen Inhaltsbereichen. In dem Projekt ‚LERNSTRATEGIEN FÜR HOCHBEGABTE KINDER‘ wurden damit bereits über 100 hochbegabte Kinder in verschiedenen Großstädten gefördert. Bei einem speziellen Förderbedarf im Bereich der Lese-/Rechtschreibstrategien sollen besonders begabte Kinder mit entsprechenden Lern- und Leistungsschwierigkeiten förderdiagnostisch unterstützt werden. Vermittlung und Optimierung der Lese-/Rechtschreibstrategien geschieht hierbei auf Basis der individuellen Fehlerschwerpunkte verbunden mit dem jeweiligen Lern- und Denkstil. An dem Förderprogramm ‚LEGAOPTIMA®‘ für besonders begabte Kinder mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten haben bislang über 300 Kinder und deren Familien aus dem gesamten Bundesgebiet an der Universität Münster teilgenommen.

Im Rahmen der *Aus- und Weiterbildung* sollen Aus- und Weiterbildungskonzepte zur Begabungsförderung mit den Resultaten der Begabungsforschung (weiter) entwickelt werden. Dabei wird das Theoriewissen in der Ausbildung von Studierenden mit dem Erfahrungswissen in der Weiterbildung vor allem von LehrerInnen und ErzieherInnen eng verknüpft. Speziell in der Lehrerbildung bieten derartige Vernetzungen mit der Forschung und der Förderung die Möglichkeit, besondere Handlungskompetenzen in relevanten Praxisfeldern zu erlangen. Konkret sollen praxisorientierte Ausbildungsveranstaltungen zur Begabungsförderung besonders für Lehramtsstudierende

durchgeführt werden. In der ‚UNI FÜR KINDER‘ werden beispielsweise kleine Gruppen von mathematisch oder naturwissenschaftlich besonders begabten Grundschulkindern gefördert. Diese Kinder werden dabei mit herausfordernden Aufgabenformaten konfrontiert, während die Studierenden die Lösungsprozesse dokumentieren und erforschen. Daneben sollen forschungsorientierte Weiterbildungsseminare zur Begabungsförderung insbesondere für LehrerInnen und ErzieherInnen realisiert werden. In dem Zusatzstudiengang zum Diplom: ‚SPECIALIST IN GIFTED EDUCATION‘ werden Lehrkräfte vor allem in den Möglichkeiten des Erkennens und des Förderns hochbegabter Kinder geschult. Durch den an der Universität Nijmegen unter Bezug auf die Ziele des „European Council for High Ability“ (ECHA) entwickelten Studiengang, können Lehrkräfte als Multiplikatoren für einen begabungsfördernden Unterricht fungieren. Damit kann in Zukunft jedes Kind seinen Begabungen entsprechend besser gefördert werden.

Literatur

- Feger, B.** (2000). Begabte Schüler in der Schule: Wo ist das Problem? In: H. Wagner (Hrsg.), *Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis*. 2. Auflage. (S. 25-38). Bad Honnef.
- Gagné, F.** (2000). Understanding the Complex Choreography of Talent Development Through DMGT-Based Analysis. In: K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent*. Second Edition (pp. 67-93). Oxford.
- Gruber, H. & Mandl, H.** (1992). Begabung und Expertise. In: E. A. Hany, H. Nickel (Hrsg.), *Begabung und Hochbegabung* (S. 59-76). Göttingen.
- Hany, E. A. & Nickel, H.** (Hrsg.) (1992a). *Begabung und Hochbegabung*. Göttingen.
- Heller, K. A.** (2000). Einführung in den Gegenstandsbereich der Begabungsdiagnostik. In: K. A. Heller (Hrsg.), *Lehrbuch Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung*. 2. Auflage. (S. 13 – 40) Göttingen.
- Heller, K. A.** (Hrsg.) (2000). *Lehrbuch Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung*. 2. Auflage. Göttingen.

- Heller, K. A. & Mönks, F. J. & Sternberg, R. J. & Subotnik, R. F.** (Eds.) (2000). *International Handbook of Giftedness and Talent*. Second Edition. Oxford.
- Meyer, W.-U.** (1984). *Das Konzept von der eigenen Begabung*. Bern.
- Petersen, P.** (Hrsg.) (1916). *Der Aufstieg der Begabten*. Berlin.
- Schneider, W.** (1992). Erwerb von Expertise. Zur Relevanz kognitiver und nichtkognitiver Voraussetzungen. In E. A. Hany, H. Nickel (Hrsg.), *Begabung und Hochbegabung* (S.105-124). Göttingen.
- Stern, W.** (1916). Psychologische Begabung und Begabungsdiagnose. In P. Petersen (Hrsg.), *Der Aufstieg der Begabten* (S. 105-120). Berlin.
- Sternberg, R.J.** (1990). Thinking styles. Keys to understanding student performance. *Phi Delta Kappan*, 71, pp. 366-371.
- Wagner, H.** (Hrsg.) (2000). *Begabung und Leistung in der Schule. Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis*. 2. Auflage. Bad Honnef.
- Weinert, F. E.** (1992). Wird man zum Hochbegabten geboren, entwickelt man sich dahin oder wird man dazu gemacht? In E.A. Hany, H. Nickel (Hrsg.), *Begabung und Hochbegabung* (S. 197-204). Göttingen.
- Weinert, F. E.** (2000). Lernen als Brücke zwischen hoher Begabung und exzellenter Leistung. Vortrag gehalten anlässlich der zweiten internationalen Salzburger Konferenz zu Begabungsfragen und Begabtenförderung. Salzburg 13. Oktober 2000.

Dr. Christian Fischer
Internationales Centrum für Begabungsforschung
Georgskommende 33
48143 Münster
Tel. (0251) 83 24 230
Fax (0251) 83 28 461
ICBF@uni-muenster.de

Wolfgang Pohl

Begabte im Wettbewerb: Leistung zeigen, Anerkennung finden

In seiner Broschüre “Begabte Kinder finden und fördern” aus dem Jahr 1999¹ nennt das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) “überregionale Wettbewerbe” als eine Möglichkeit der Förderung begabter Schülerinnen und Schüler durch die Schulen selbst. Die Förderung der Teilnahme an einem Wettbewerb ist demzufolge eine Maßnahme der äußeren Differenzierung, also der Förderung hochbegabter Schüler außerhalb des normalen Unterrichts. Die Wettbewerbsteilnahme selbst dient, folgt man den Autoren, dann dem vertieften Lernen (Enrichment), im Gegensatz zum beschleunigten Lernen (Akzeleration).

Die Erfahrungen mit dem Bundeswettbewerb Informatik² (BWINF) und seiner internationalen Fortsetzung, der Internationalen Informatikolympiade³, zeigen, dass Wettbewerbe wirklich eine Herausforderung sein können, die Schülerinnen und Schüler zu vertiefter Beschäftigung mit dem Thema des Wettbewerbs zwingt. Natürlich machen Wettbewerbe keine Begabten; Begabte finden vielmehr in Wettbewerben eine Möglichkeit, ihre Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft, die im Rahmen des normalen Unterrichts in der Schule nicht die nötigen Ventile finden, zu erproben und unter Beweis zu stellen.

Wettbewerbe

Wettbewerb ist nicht gleich Wettbewerb. Überregionalität, wie es die BMBF-Broschüre suggeriert, ist sicherlich nicht das einzige und erst recht nicht das entscheidende Kriterium dafür, ob ein Wettbewerb dazu geeignet ist, das in der Schule nicht ausgeschöpfte Leistungspotenzial einer Schülerin oder eines Schülers auszuloten. Das BMBF selbst unterstützt mit seinen für die Begabtenförderung vorgesehenen Mitteln daher auch nicht beliebige überregionale Wettbewerbe, sondern nur solche, die sich durch ihre Anforderungen explizit die Begabtenförderung zum Ziel gesetzt haben.⁴

Der Bundeswettbewerb Informatik ist einer der vom BMBF geförderten Wettbewerbe. Als aufgabenorientierter Wettbewerb (ähnlich wie der Bundeswettbewerb Mathematik, im Unterschied aber zum projektorientierten Wettbewerb Jugend forscht) kann er sein Niveau von vornherein und absolut

vorgeben und nicht erst durch Vergleich der Arbeiten und Umfang der Preisvergabe festlegen. Darüber hinaus erlaubt der BWINF zwar in der ersten Runde Gruppenarbeit, verlangt aber in der zweiten Runde Einzelleistung und bewertet auch in der Endrunde die Teilnehmer individuell. Bei Projektwettbewerben ist das schwieriger; bei Gruppenprojekten kann nur das Projekt, nicht die Leistung des einzelnen bewertet werden.⁵

Die Aufgabenstellungen des Bundeswettbewerbs Informatik gehen spätestens in der zweiten Wettbewerbsrunde deutlich über in der Schule vermitteltes Wissen und erlernte Fertigkeiten hinaus, was im Randfach Informatik allerdings nicht schwer zu erreichen ist. Zur erfolgreichen Bearbeitung der Aufgaben ist es also nötig, sich weit über den Schulstoff hinaus theoretisch und praktisch mit Informatik zu beschäftigen.⁶ Eine Wettbewerbsaufgabe ist aber in der Regel nicht allein durch Abruf erworbener Kenntnisse zu bearbeiten. Begabung wird geprüft, indem Einfallsreichtum und Originalität verlangt und positiv bewertet werden. Zudem ist auch Wille und Selbstdisziplin gefordert, denn die Bearbeitung der Aufgaben ist nicht nur intellektuell anspruchsvoll, sondern erfordert auch Zeit und Mühe. Es handelt sich hier also sicherlich nicht um eine "Spielwiese", wie Holling Enrichment-Maßnahmen generell attribuiert hat⁷.

Genannt werden sollte hier noch ein möglicher und interessanter Nebeneffekt eines Wettbewerbs, der dann auftreten kann, wenn der Wettbewerb direkt mit einem Schulfach zu identifizieren ist. Durch die Aufgabenstellungen, die darin vermittelten Standards und Ansprüche sowie den darin behandelten Themen oder Teilgebieten können sich die für den Wettbewerb Verantwortlichen darum bemühen, definierend auf in der Schule gelehrt Inhalte und Methoden zu wirken. Dies hat um so stärkeren Effekt, je bekannter und anerkannter der Wettbewerb ist.

Begabten- oder Leistungswettbewerbe?

Interessanterweise wird bei vielen Wettbewerben sowohl von Begabtenwettbewerben als auch von Leistungswettbewerben gesprochen. Darin äußert sich ein möglicher Zwiespalt zwischen Anspruch und Wirklichkeit von Wettbewerben. Der Bundeswettbewerb Informatik erhebt durchaus den Anspruch, seinen Beitrag zur (fachspezifischen) Begabtenfindung und -förderung zu leisten. Es gibt aber auch den Vorwurf, ein Wettbewerb wie der BWINF fördere letztlich nur die Hochleister, also die "unproblematischen" Begabten, die sich in der Schule zwar möglicherweise langweilen, dort aber trotzdem hervorragende Leistungen bringen.

Es ist sicher richtig, dass das Absolvieren insbesondere höherer Wettbewerbsrunden nicht nur Begabung, sondern auch psychische und sogar physische Belastbarkeit voraussetzt, die mit der eigentlichen Begabung nichts zu tun hat. Auf der anderen Seite können Wettbewerbe aber Begabte, die in Bezug auf ihre (Schul-)Leistung problematisch sind, auch neu herausfordern. Bei aufgabenorientierten Wettbewerben liegt das an der Andersartigkeit der Aufgabenstellung oder der Aufgabenthemen, die weniger schematische, sondern eher eigenständige und kreative Herangehensweisen erfordern, bei projektorientierten Wettbewerben eher an der Möglichkeit, eigene, in der Schule vielleicht für abwegig gehaltene Ideen umzusetzen und zur Diskussion zu stellen. Wettbewerbe können also durchaus eine Gelegenheit darstellen, Begabung in Leistung umzusetzen. In der Realität lässt sich durchaus beobachten, dass Begabte, die sich zumindest nach außen nicht als Hochleister darstellen, im Wettbewerb ihre Chance haben. Für den Bundeswettbewerb Informatik existiert ein Internet-Forum⁸, in dem sich die Teilnehmer über den Wettbewerb, die gerade bearbeiteten Aufgaben und – nach der Einsendung – über mögliche Lösungen austauschen können. Es passiert sehr häufig, dass Wettbewerbsteilnehmer, die sich selbst auf Grund vorhandener, aber eher oberflächlicher Fertigkeiten hoch einschätzen, bei der Bearbeitung ihre Grenzen finden, während andere, die im Vorhinein weniger oder gar nicht auffallen, überraschend erfolgreich sind. Generelle Voraussetzung für solche Phänomene ist wohl, dass ein Wettbewerb nicht nur Geschick und Übung, sondern besondere Intelligenzleistungen fordert.

Anerkennung finden

Es wurde schon herausgestellt, dass die erfolgreiche Beteiligung an einem Wettbewerb nicht nur Begabung erfordert, sondern auch eine mühevollen Angelegenheit sein kann. Aber, und das zeigen persönliche Erfahrungen mit Teilnehmern, insbesondere denjenigen, die sich für eine Wettbewerbsendrunde oder gar für einen internationalen Wettbewerb qualifiziert haben, der Lohn der Mühen ist groß. Viele positive Reaktionen von Teilnehmern belegen, wie dankbar sie dafür sind, eine Möglichkeit zu haben, vorhandene Neigung ausleben zu können und eine in ihren Augen kompetente Rückmeldung (Lehrkräfte speziell für Informatik werden oft nicht als ausreichend kompetent eingeschätzt) und – im positiven Fall – Anerkennung zu erhalten. Dies ist ganz besonders in der Endrunde der Fall, wenn erwiesene Fachleute sich persönlich mit den Teilnehmern in fachlichen Disput begeben.

Eine gewisse Anerkennung bietet einem besonders begabten jungen Menschen, der sich mit einem Fach oder Thema besonders intensiv beschäftigt und deshalb in seinem sozialen Umfeld negative Rückmeldung erfährt, wohl schon die reine Existenz eines anerkannten, politisch und eventuell durch bekannte Wirtschaftsunternehmen gestützten Wettbewerbs.

Vielleicht noch positiver als die fachliche Anerkennung gezeigter Leistung ist die Begegnung mit gleich Interessierten und Begabten, die beim Bundeswettbewerb Informatik zunächst virtuell über das elektronische Forum und bei der Endrunde bzw. den Qualifikationslehrgängen für die Informatikolympiade auch real möglich ist. Hier sind zwei Aspekte von Bedeutung: Zum einen ist bei solchen Begegnungen ein direkter Austausch mit anderen möglich, die ähnliche Neigungen und Interessen zeigen, wodurch ein möglicherweise vorhandenes Gefühl der (negativ bewerteten) Einzigartigkeit revidiert werden kann. Zum anderen kann die Begegnung und der direkte Vergleich mit ähnlich leistungsstarken Schülerinnen und Schülern ein enormer Ansporn sein, selbst das eigene Leistungspotenzial noch weiter als bisher auszuloten.

Einstieg in den Wettbewerb

Theoretische Sicht und praktische Erfahrung stützen die These, dass Wettbewerbe ein sinnvolles und effektives Instrument der Förderung nicht nur von Leistungsstarken, sondern allgemein von besonders Begabten sein können. In den letzten Jahren haben die meisten Wettbewerbe von politischer Seite verstärkte Unterstützung erfahren und viele neue, häufig von Wirtschaftsunternehmen getragene Wettbewerbe, sind entstanden. Vom Standpunkt der Begabtenförderung aus sind sicher nicht alle Wettbewerbe gleich geeignet, eine differenzierte Betrachtung ist nötig. Dennoch scheint die obige These zur Zeit recht breite Zustimmung zu finden.

Konsequent ist dann aber die verstärkte Einführung von "Einstiegswettbewerben". Damit meine ich Wettbewerbe, die sich von Art und Anspruch her an jüngere Schüler richten. Ein Beispiel ist "Schüler experimentieren", der Juniorwettbewerb von Jugend forscht⁹. Ein weiteres Beispiel ist die Mathematik-Olympiade¹⁰, die in den ersten Runden verschiedene Aufgaben für die einzelnen Jahrgangsstufen stellt.

Der Nutzen solcher Wettbewerbe wäre mehrfach. Begabtenförderung durch Wettbewerbe könnte früher ansetzen. Jüngere Schüler mit Interesse an einer Wettbewerbsteilnahme würden nicht durch das an Älteren ausgerichtete Niveau abgeschreckt und fänden leichteren Zugang bzw. einen leichteren

Einstieg in die Beteiligung an Wettbewerben. Speziell bei Mädchen wäre es sinnvoll, mit Begabtenförderung früh anzusetzen; die typischen Leistungswettbewerbe insbesondere im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich tun sich sehr schwer, Mädchen in nennenswertem Ausmaß zur Teilnahme zu bewegen. Die Bekanntheit und damit auch die generelle Akzeptanz von Wettbewerben nicht nur bei potenziellen Teilnehmern, sondern auch in ihrem Umfeld, würde gefördert. Nicht zuletzt wären Einstiegs Wettbewerbe auch Instrument der Breitenförderung, die nicht zuletzt von politischer Seite als Voraussetzung für Begabtenförderung postuliert wird. Auch im Umfeld des Bundeswettbewerbs Informatik wird aus all diesen Gründen erwogen, einen Einstiegs Wettbewerb zur Informatik ins Leben zu rufen.

Anmerkungen

- 1 Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Begabte Kinder finden und fördern. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer. Bonn, September 1999.
- 2 <http://www.bwinf.de/>
- 3 <http://olympiads.win.tue.nl/ioi/>
- 4 Ein Zusammenschluss zahlreicher anerkannter Wettbewerbe ist der Arbeitskreis der bundesweiten Schülerwettbewerbe, s. auch <http://www.bundeswettbewerbe.de/>.
- 5 Das ist wohl der Grund dafür, dass die Studienstiftung des deutschen Volkes die Bundessieger aufgabenorientierter Wettbewerbe wie Bundeswettbewerb Mathematik oder auch BWINF ohne weiteres Auswahlverfahren aufnimmt, während Bundessieger z.B. von Jugend forscht ein Auswahlverfahren durchlaufen müssen.
- 6 Insofern ist die Einordnung von Wettbewerben als Enrichment-Maßnahme nur bedingt richtig. Die Teilnahme zumindest an allen anerkannten Leistungswettbewerben erfordert eine Beschäftigung mit dem jeweiligen Fach über den Schulstoff hinaus. Die Wettbewerbsteilnahme vertieft und beschleunigt also durchaus das Lernen. Generell ist die Unterscheidung zwischen Enrichment und Akzeleration oft unscharf.
- 7 In einem Vortrag auf der Fachtagung des Forum Bildung "Finden und Fördern von Begabungen" am 6. März 2001 in der Humboldt-Universität in Berlin.
- 8 news:fido.ger.bwinf
- 9 <http://www.jugend-forscht.de/>
- 10 <http://www.mathematik-olympiaden.de/>

Dr. Wolfgang Pohl
Bundeswettbewerb Informatik
Wissenschaftszentrum · Ahrstraße 45 · 53175 Bonn
Tel. (0228) 302197 · Fax (0228) 3729000
pohl@bwinf.de

Hans-Joachim Gardyan

Beobachtungen zum Leistungsverhalten hochbegabter Schülerinnen und Schüler an der CJD Jugenddorf-Christophorusschule Königswinter

Wer in der Schule mit hochbegabten Kindern und Jugendlichen zu tun hat, ist erstaunt über die individuelle Vielfalt, in der uns hochbegabte Schüler begegnen, auch wenn wir im Weiteren uns nur auf getestete Schüler mit allgemeiner Hochbegabung¹ beschränken wollen. Vorsicht ist also angebracht vor schnellen Verallgemeinerungen und Klassifizierungen.

Dennoch werde ich den Versuch wagen,

- **anhand einiger Fallbeispiele das Leistungsverhalten von allgemein hochbegabten Schülern unserer Schule – aus der Sicht des Lehrers – zu skizzieren.** Von den dargestellten unterschiedlichen Gruppen glaube ich sagen zu können, dass sie weniger Ausnahmeerscheinungen, die es ebenfalls gibt, repräsentieren, sondern eher in gewisser Weise typisch sind und im Unterricht immer wieder auffallen. Dass die Fachnote ausschließliches Kriterium für die Einstufung dieser Fallbeispiele ist, mag selbstverständlich erscheinen – schließlich entscheiden ausschließlich Schulnoten, ob ein Hochbegabter als Hochleister oder als Underachiever gesehen wird. Andererseits kann wohl niemand bestreiten, dass mit Fachnoten allein weder die Möglichkeiten der Leistungserbringungen in der Schule noch das Leistungspotential eines Schülers hinreichend beschrieben sind.

Vorher soll begründet dargestellt werden,

- **welchen Stellenwert generell die Leistung in der Schule einnimmt, welchen Stellenwert die Schule der Leistungserbringung ihrer Schüler einräumt. Welcher pädagogische Grundkonsens, welche Kultur des Miteinanders, kurz welches Menschenbild definiert als Grundlage des Bildungs- und Erziehungsauftrags den Begriff „Leistung“?** Damit sind nicht Passagen aus dem Schulgesetz oder Richtlinien gemeint, sondern das, was die an Schule beteiligten Menschen, in erster Linie die Lehrer,

aber auch die Eltern und Schüler miteinander verabredet haben. Zum Beispiel ist unsere schulische Hochbegabtenförderung durch unser christliches Menschenbild sinnfällig und ist dadurch entscheidend geprägt.

Schließlich sollen aus der Praxis unserer Schule

- **leistungsfördernde Bedingungsfaktoren anhand des konkreten „Schulprogramms“ vorgestellt werden**, das heißt, der hochbegabte Schüler identifiziert die Schule als „anregungsreichen“, helfenden und fördernden Lebens- und Lernraum. Das Leistungsverhalten des Schülers zeigt sich in erster Linie im Unterricht, wobei der Lehrer dieses Leistungsverhalten wiederum beeinflusst durch sein methodisch-didaktisches Geschick und ggf. curriculare Beweglichkeit, da ihm die zum Teil gravierenden Abweichungen im Lernverhalten allgemein hochbegabter Kinder bekannt sind. Starken Einfluss auf das Lernverhalten haben auch das umfangreiche außerunterrichtliche Bildungsangebot, die schulischen Angebote zum sozialen Lernen, zum systematischen Erlernen von Arbeitstechniken und Lernstrategien sowie die unabdingbare psychologische Beratung und Begleitung.

Anders ausgedrückt: Die Beantwortung der Frage nach dem Leistungsverhalten des Hochbegabten ist vielschichtig und komplex, wie die Interdependenzen von Begabungsfaktoren, nichtkognitiven Persönlichkeitsmerkmalen und Umweltmerkmalen es in den gängigen mehrdimensionalen **Begabungsmodellen**² verdeutlichen. Unsere Schule bemüht sich, die schulrelevanten leistungskonstituierenden Faktoren und Merkmale positiv zu beeinflussen.

Gleichzeitig ist aber unübersehbar, wie stark das Fundament all unserer pädagogischer Arbeit und somit auch unserer Hochbegabtenpädagogik, nämlich unser **christliches Menschenbild**, die konkreten Förderprinzipien und -maßnahmen bestimmt.³ Wichtige Grundlagen und Konsequenzen sind:

- Der junge Mensch ist ein einzigartiges angenommenes Geschöpf Gottes – unsere Pädagogik individualisiert. Sie akzeptiert und bejaht Unterschiede, sie nimmt den jungen Menschen an – sei er lernbehindert oder extrem hochbegabt: „Nicht für alle das Gleiche, sondern für jeden das Beste“. Die Menschen sind nicht gleich, aber gleichwertig.

- Jeder (junge) Mensch hat, durchaus unterschiedlich ausgeprägt, Begabungen **und** Schwächen. Entsprechend muss die Schule gleichzeitig fördern und helfen, nicht nur in ausgesuchten Feldern, sondern möglichst umfassend und ganzheitlich. Auch der Hochbegabte hat Schwächen und darf Schwächen haben, auch der weniger Begabte hat Begabungen, die zu entdecken und zu fördern gleich wertvoll und dringlich sind. Schubladen und Podeste – „das Genie – der totale Versager“ – sind zur Klassifizierung von Menschen ungeeignet.
- Das Christentum ist ein Angebot, dem eigenen Leben Ziel und Sinn zu geben. Das daraus resultierende Engagement für den Schwachen und die Übernahme von Verantwortung für den anderen ist ebenso sinnvoll für den Hochbegabten selbst wie für die ganze Schulgemeinschaft.

Ein gutes Leistungsverhalten des Hochbegabten an unserer Schule resultiert also aus:

- einer hohen kognitiven Potenz – die angemessen methodisch-didaktisch berücksichtigt werden muss;
- einer psychischen und sozialen Disposition – die durch das Schulklima der Akzeptanz und Geborgenheit in der Interaktion mit dem Lehrer, der Klasse und der gegliederten Schulgemeinschaft positiv beeinflusst wird. (Du bist, so wie du bist, für uns wertvoll). Neben den persönlichen Beziehungen in der Schule und ggf. im Internat ist die professionelle Beratung und Hilfe des Psychologen wichtig;
- einem verbindlichen ganzheitlichen Bildungsansatz, – der Neugier weckt, bereits ab der 5. Klasse die Selbständigkeit und Kreativität fördert, Einseitigkeiten vermeidet und auf allen Ebenen motiviert;
- verschiedenen Hilfs- und Förderangeboten, die ein systematisches Methodentraining und Strategien zum „Lernen lernen“ einschließen – falls hochbegabtenspezifische Defizite im Lernverhalten vorliegen;
- einem Menschenbild, – das erfahren lässt, dass bei allen Unterschieden der Einzelne wertvoll und angenommen ist, dass eine Sinn- und Werteorientierung angeboten wird und dass die Übernahme von Verantwortung wichtig ist;
- der positiven Besetzung von Leistung und damit der Akzeptanz von Unterschieden und der Akzeptanz der Leistung des anderen.

Die Schule

Die CJD Jugenddorf-Christophorusschule Königswinter ist ein 1992 gegründetes Gymnasium mit integrierter Hochbegabtenförderung und Realschulzweig (ca. 1150 Schüler) mit angeschlossenem Internat für Mädchen und Jungen. Der schulpsychologische Dienst befindet sich im Aufbau. Hochbegabte Schüler werden von Klasse 5 bis 8 (zur Zeit bis 10) in Integrationsklassen mit je zur Hälfte mit gut begabten Gymnasiasten gefördert, ab Klasse 11 (später ab Klasse 9) innerhalb eines eigenen „Förderzweigs für allgemein hochbegabte Jugendliche“.

1. Der Stellenwert der Leistung

„Leistung ist nicht alles in der Schule, aber ohne Leistung ist Schule nicht Schule“.

Dass schulische Leistungen sich nicht nur in Schulnoten widerspiegeln, dass Qualifikationen und Einstellungen, Engagement und Verantwortungsbereitschaft u.v.m. in einem weiteren Sinne wertvolle Leistungen sind, ändert nichts an der zentralen Bedeutung der Noten, die fast ausschließlich den schulischen Erfolg bzw. Misserfolg bedingen. Selbst unter Berücksichtigung des chronischen Unbehagens, das beim Thema Leistungsbewertung unweigerlich hochkommt, lautet die zentrale Frage: Wie fördere ich die Motivation und Leistungsbereitschaft des hochbegabten Schülers im Unterricht? Denn erfahrungsgemäß verbessert sich nicht die Unterrichtssituation des hochbegabten Kindes dadurch, dass noch so interessante außerunterrichtliche Angebote wahrgenommen werden. Die Antwort kann nur lauten: Mut zu curricularer und methodisch-didaktischer Veränderung des Hochbegabtenunterrichtes! Und dort, wo ein überragendes Gedächtnis dem hochbegabten Kind vorgaukelte, ohne systematische Lernstrategien und leider auch oft genug ohne dazugehörige Anstrengungsbereitschaft erfolgreich dem Unterricht folgen zu können, muss die Schule entsprechende Hilfsangebote bereitstellen, die konsequent in den Fächern fortgeführt werden.

Weitere Ausführungen zu einer curricularen Revision und zu methodisch-didaktischen Veränderungen im Unterricht allgemein hochbegabter Kinder und Jugendlicher können an dieser Stelle nicht erfolgen⁴ Vielmehr möchte ich noch einmal den Leistungsbegriff in der Schule über den Unterricht hinaus in einem ganz weiten Sinne auffassen. Dies hat trotz der Priorität des Unterrichts mehrere Gründe:

- Schule ist mehr als Unterricht! Der Erwerb von Schlüsselqualifikationen und die Ausbildung eines Wertebewusstseins findet nicht nur im Fachunterricht statt. Die Fachnoten selbst bewerten z.B. die wichtige Schlüsselqualifikation „Teamfähigkeit“ in der Regel nur unvollkommen, ganz zu schweigen von wichtigen sozialen Kompetenzen. Auch besonders begabte junge Menschen müssen auf die hochspezialisierte Lern- und Arbeitswelt von morgen gut vorbereitet sein. Darum sollen hochbegabte Schüler zusätzlich zum Unterricht Möglichkeiten haben zu lernen, wie man kommuniziert und Verantwortung übernimmt, Perspektivwechsel in sozialen Rollen vornimmt und Probleme und Konflikte rational austrägt. Was hier an Leistungen erbracht wird, sollte nicht gering geschätzt werden, auch wenn es sich nicht direkt in Noten niederschlägt.
- Durchschnittsschüler mit schlechten Schulnoten zeigen bisweilen erstaunliche Fähigkeiten und Leistungen in ganz anderen, außerunterrichtlichen Bereichen. Warum sollte das nicht auch für Underachiever gelten? Der positive Einfluss von Leistung und Anerkennung auf Bereiche, in denen der Schüler weniger erfolgreich ist, kann vor allem denen, die sich wenig zutrauen, weiterhelfen.
- Wie in allen Begabungsmodellen dargestellt, schafft die hohe Begabung allein noch nicht die hohe Leistung. Auch eine durchaus vorhandenen Motivation und Anstrengungsbereitschaft auf Seiten des Hochbegabten genügt nicht, wenn das Schulklima nicht leistungsfreundlich, die peer-group vielleicht sogar leistungsablehnend ist.

Hier ist ein pädagogischer Konsens über die Bildungs- und Erziehungsziele aller an Schule Beteiligten vonnöten, der auch den Stellenwert des Leistungsbegriffs einschließt. Wiederum erweisen sich die christlichen Grundlagen unserer Pädagogik als grundlegend:

Aus unserem christlichen Menschenbild folgt, dass unsere Schule im Gegensatz zur Leistungsgesellschaft den Wert des Menschen nicht über die Leistung definiert. Jeder Schüler ist als einmaliges Geschöpf wertvoll. Auch wenn ein junger Schüler sagt: „Ich bin schlecht in Englisch“, ist er nicht schlecht, sondern seine Leistung in Englisch. Wenn unser Menschenbild vermittelt, dass auch beim Misserfolg kein existenzieller Absturz droht, sondern dass wir dem jungen Menschen vertrauen und ihm Leistung zutrauen, können wir den Jugendlichen stützen. Das heißt andererseits, dass die Schule im umfassendsten Sinne und auf allen Ebenen Leistung ermöglichen muss und zur Leistung

ermutigt. Gerade für Schüler, die Frustration und Misserfolg schmerzlich gespürt haben (dieses Gefühl hat durchaus auch seinen pädagogischen Wert), ist andererseits der Erfolg in irgend einem der vielfältigen Betätigungsgebiete der Schule zur Stabilisierung der jungen Persönlichkeit wichtig. Also ist die Schule randvoll gefüllt mit Gelegenheiten und Möglichkeiten, Leistung zu erbringen, und Lob und Bestätigung ist eine der wichtigsten Lehrerinteraktionen.

Flankiert wird diese affirmative Pädagogik vom übergeordnetem Lernziel der Akzeptanz des anderen, der nun auch wirklich ganz anders sein kann. Im Gymnasium mit Realschule „unter einem Dach“ müssen von Anfang an und Tür an Tür Schüler verschiedener Schulformen miteinander auskommen. Unter den Schülern gibt es unterschiedliche Begabungen, Hochleister und Lernbeeinträchtigte, der Behindertenanteil in unseren Klassen ist erhöht. Pädagogisch angestrebt wird dadurch die Erziehung zur Akzeptanz auch der ganz unterschiedlichen Leistung, zur Akzeptanz der Leistung des anderen. Das Verhältnis zur Leistung wird inzwischen „natürlicher“, unverkrampfter, selbstverständlicher. Die Präsentation von Leistung hat einen hohen Stellenwert, ebenso das Zuhörenkönnen und Dazulernen. Die Leistungsanerkennung durch die Schule kennt keine olympischen Ränge. Selbst bei der Abschlussfeier treten Abiturienten mit oder ohne Hochbegabtenzertifikat und Realschüler alphabetisch auf. Schließlich werden keine Abschlüsse, die in ihrer Wertigkeit qualitativ durchaus verschieden sind, verabschiedet, sondern junge Menschen, die uns auf keinen Fall auf Grund ihrer Noten mehr oder weniger wichtig sind.

2. Das anregungsreiche helfende und fördernde Lern- und Lebensumfeld Schule⁵

Anhand eines Schaubildes kann kurz dargestellt werden, wie die Schule fördert und hilft und somit unterschiedliche Leistungen ermöglicht.

Neue Schulpräsentation II 1. Bild

DIE CJD JUGENDORF-CHRISTOPHERUSSCHULE KÖNIGSWINTER

Gymnasium mit integrierter Hochbegabtenförderung und Realschulzweig
„unter einem Dach“ · Individualisierende Pädagogik auf der Grundlage des christlichen Menschenbildes · Selbständigkeit und Verantwortung lernen in der Gemeinschaft des Jugenddorfes

Einander akzeptieren und helfen – voneinander lernen

HELFENDE SCHULE (Schwächen)

Hausaufgabenbetreuung
(Lernen lernen, Freiarbeit)

Förderunterricht,
Lernkreise

Schülernachhilfe,
Mentorensystem

Behindertenintegration

Lese-Rechtschreib-
schwächen
(Deutsch/Englisch)
Dyskalkulie



Integrationshilfen:
Lese-Rechtschreibschwäche
Dyskalkulie

**Psychologischer
Dienst**
↙ ↘
**Internat
soz.päd.Hilfen**

FÖRDERNDE SCHULE (Begabungen)

ca.100 Arbeitsgemeinschaften

Jugenddorfprogramm
(Projektvorstellungen,
Expertenvorträge, Konzerte.
Exkursionen etc)

Musikschule (ca. 15
Instrumentalfächer und Gesang)

Übungsfirma „Carpe Diem“

Intelligenzstrukturtests
Motivationstests etc.



Förderung der
Speziellen Hochbegabung
Allgemeinen Hochbegabung

gardyan 1/98

Das Schaubild verdeutlicht ein vielfältiges Angebot, das sich an **alle** Schüler wendet. Bezogen auf das Thema „Leistungsverhalten“ möchte ich drei Punkte herausgreifen:

1. die ca. **100 Arbeitsgemeinschaften**, in denen Schüler zum Teil erstaunliche Leistungen ohne den unterrichtsspezifischen Leistungsdruck erbringen und ihre Lehrer in einer anderen „Rolle“ kennen lernen. Von A wie „Altgriechisch“ bis Z wie „Zirkus“ ist für jeden Schüler „etwas dabei“, wobei einige AGs wie die schuleigene Imkerei gleichzeitig kognitiv anspruchsvoll wie stark praxisbezogen sein können. Auch die Tatsache, dass in den Arbeitsgemeinschaften keinerlei methodische Einengungen existieren, dass methodisch durchaus Neues probiert werden kann, ist für die Hochbegabtenpädagogik nicht uninteressant.
2. das **Jugenddorfprogramm**, das die halbjährig konzipierte öffentliche Plattform für Schülerprojekte aus Unterricht und dem außerunterrichtlichem Bereich darstellt. Die Bereitschaft und Fähigkeit des Schülers, Leistungen zu erbringen, wird gestärkt, wenn es in einer Schule „normal“ ist, Leistungsergebnisse zu präsentieren (bei Hochbegabten bestehen zum Teil gewaltige Unterschiede zwischen dem, was nach Einschätzung des Fachlehrers der Schüler weiß und was er z. B. im Abitur schriftlich oder mündlich präsentiert.) Natürlich fehlen auf dieser „Trainingsplattform Jugenddorfprogramm“ nicht die Veranstaltungen und Vorträge von außerschulischen Experten. Die Elternschaft jeder Schule bildet einen riesigen Wissenspool, aber auch Vertreter von Hochschulen, Instituten und Forschungseinrichtungen motivieren den hochbegabten Schüler zu ungewöhnlichen Leistungen.
3. das **Erlernen eines Musikinstrumentes** in unserer Musikschule. Vielfältig sind die Gründe, die dafür sprechen: Freude am Spiel, Fähigkeiten in einem ästhetischen Bereich entwickeln und erfahren, Disziplin beim Erlernen und Teamfähigkeit beim Zusammenspiel beweisen.

Neue Schulpräsentation II 2. Bild

FÖRDERMÖGLICHKEITEN FÜR HOCHBEGABTE KINDER

AN DER CJD JUGENDDORF-CHRISTOPHERUSSCHULE KÖNIGSWINTER

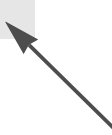
SPEZIELLE HOCHBEGABUNGEN

(Musik, Kunst, Sport...)

Förderprinzipien:

- Additive Programme
- Unverändertes Curriculum
- Unveränderte Unterrichtsorganisation, aber Rücksichtnahme bei Spitzenbegabungen in Musik (Auftritten/ Studium/Wettbewerben etc.)
- psychische und/oder soziale Auffälligkeiten eher weniger als bei allg. Hochbegabung

Ausserunterrichtlicher Bildungsbereich

1. Arbeitsgemeinschaften
 2. Übungsfirma
 3. Jugenddorfprogramm
 4. Musik- und Tanzschule
 5. Wettbewerbe schulintern
Wettbewerbe allgemein
(anregungsreiches Lernumfeld)
- 

ALLGEMEINE HOCHBEGABUNG

(Kognitive Überlegenheit)

Förderprinzipien:

- enrichment - acceleration, - Projektunterricht
- curriculare Veränd. (Abstraktion/Komplexität))
- unterrichtsorg. Veränderungen (Projekttag, etc.)
- soziales Lernen, „Lernen lernen“

psychische und/oder soziale Auffälligkeiten eher häufiger als bei spez. Hochbegabung

Integrationsklassen (Kl. 5/6)

(zur Hälfte mit leistungsstarken Gymnasiasten)

1. Englisch: äußere Differenzierung
2. Mathe Binnendiff./Freiarbeit/ Wettbewerb
3. Advanced Learning Projekte (Fachübergreif)
4. Accel. Jahresplanung „Lernen lernen“, Vertiefg.
5. Bibliothek „gifted room“, Computereinführung.
6. Spezielle AGs und Angebote
7. Lehrerarbeitskreis „Hochbegabung“
8. SCHILFs/ Elternarbeitskreis „hochbegabt!“

Das zweite Schaubild zeigt, welche wesentlichen Förderprinzipien und Organisationsformen der Hochbegabtenförderung in der Sekundarstufe I (Beispiel der Erprobungsstufe) an der Schule in sogenannten „**Integrationsklassen**“⁶ installiert sind.

Förderlich für das Leistungsverhalten hochbegabter Schülerinnen und Schüler haben sich drei grundlegende didaktische Ziele⁷ erwiesen, die für das spezifische Lernverhalten in der Oberstufe konzipiert wurden. Auch in der Sekundarstufe I ist eine Berücksichtigung sinnvoll.

Grundlegende didaktische Ziele

1. in Bezug auf den Schüler
Förderung der Selbständigkeit im Lernverhalten und in der Informationsbeschaffung
2. in Bezug auf die Lerngruppe
Entwicklung des kooperativen Lernens Schüler-Schüler; Schüler-Lehrer
Kultur des Präsentierens und Profitierens von Schülerleistungen
3. in Bezug auf den Lerninhalt
Förderung des Erkennens komplexer Zusammenhänge, des problemlösenden Denkens wie des „generativen“ Wissens

Im ersten und zweiten Bezug wird eine veränderte **Lehrerrolle** angedeutet. Der Lehrer ist weniger Stoffvermittler und mehr Moderator selbständiger Schülerleistungen – bis hin zur Bereitschaft, Lernphasen gemeinsam mit den hochbegabten Schülern zu erproben. Vor allem aber wird dem Hochbegabten signalisiert, dass man ihm Kompetenz zutraut. So können auch behutsam ein gestörtes Selbstbild abgebaut und Kommunikations- und Teamfähigkeit trainiert werden.

Der dritte Bezug behandelt die Frage: **Was sollen Hochbegabte eigentlich lernen?** Die Praxis zeigt, dass ein starker Motivations- und Leistungsschub einsetzt, wenn im Unterricht ausgesprochen anspruchsvolle komplexe Themen angeboten werden und dadurch vernetzendes und problemlösendes Denken einen wesentlich höheren Stellenwert erhält.

underachiever

Wenden wir uns schließlich dem hochbegabten Schüler zu, dessen getestetes kognitives Potential gravierend von seiner schulischen Leistung abweicht, dem sogenannten „**underachiever**“. Bei allen Problemen bezüglich des Ausmaßes und der Definition des underachievers kann die Schule durchaus auf charakteristische Merkmale reagieren und auch Erfolge im Leistungsverhalten verzeichnen. Ich greife aus den Beobachtungen von Monika Jost⁸ drei aus meiner Sicht typische Gruppierungen heraus, die ich jeweils mit Zitaten von Jost einleite:

1. „Sie beherrschen wichtige Lern- und Arbeitstechniken nicht.“

Je früher die Schule mit **systematischen Hilfen** und Unterweisungen (z.B. Klassenlehrerstunden) beginnt, um so erfolgreicher werden diese sein. Am wichtigsten ist aber die konsequente Verabredung unter den Fachlehrern, die dem Schüler vermittelten Einsichten und Techniken im jeweiligen Fach weiterzuführen und mit dem Schüler kontinuierlich zu trainieren.

2. „Hochbegabte weigern sich oft, Routinetätigkeiten auszuführen und konsequent zu üben.“

Hier wird zusätzlich die Notwendigkeit eines **qualitativ differenzierten Unterrichts deutlich**, den auch eine methodische Beweglichkeit auszeichnet. Vieles im ansonsten bewährten Unterricht kann deutlich reduziert werden, wie z.B. Festigungsphasen. Auch von akzelerierten Unterrichtsabschnitten kann eine Erhöhung der Motivation ausgehen. Als wichtige pädagogische Herausforderung bleibt allerdings bestehen, formale und verabredete Regeln dem Schüler abzuverlangen, auch wenn der Unterricht sich durch ein weites „framing“ auszeichnet und dem divergenten Denken Raum gegeben wird.

3. „Sie leisten bewusst weniger, um sich auf diese Weise besser dem Klassenverband anzupassen und nicht aufzufallen; sie sind ängstlicher als normalbegabte Schüler; ihre Denkabläufe sind in Stresssituationen störungsanfälliger; sie haben oft ein geringeres Selbstvertrauen als andere.“

Hier sind die **schulischen Rahmenbedingungen für die Hochbegabtenförderung** von besonderer Bedeutung, auf die ich auch in meinen Ausführungen einen besonderen Wert legte. Dabei bin ich als Schulpädagoge mit Absicht nicht näher auf die unverzichtbare Arbeit des Psychologen eingegangen. Es versteht sich von selbst, dass eine Schule, die den

Anspruch erhebt, auch den mit Problemen behafteten Hochbegabten zu fördern, auf die Betreuung, Beratung und Zusammenarbeit mit dem Psychologen nicht verzichten kann. Aber die Hauptlast sollte nicht in jedem Falle auf ihn abgewälzt werden, sondern es kommt mir darauf an zu zeigen, dass alle an Schule beteiligten Gruppen – Eltern, Schüler und Lehrer – ihre Verantwortung für eine Kultur des Miteinanders im Jugenddorf erkennen und wahrnehmen. Wenn diese Kultur von einem Klima der Akzeptanz des anderen und der Leistung des anderen geprägt ist, wenn unterschiedliche Begabungen ausgehalten werden, wenn Menschen auch Schwächen haben dürfen und an diesen dank unserer Hilfsangebote arbeiten können, anstatt sie aus gesellschaftlichem Imponiergehabe zu verdecken – dann kann schulische Bildung gelingen – auch für den besonders begabten jungen Menschen.

3. Fallbeispiele „Leistungsverhalten hochbegabter SchülerInnen“

Die aufgeführten Gruppen sind unter dem Aspekt des Leistungsverhaltens gebildet worden und beschreiben den momentanen Leistungsstand. Dabei zeigt sich bei einigen Schülern ein durchaus kontinuierliches Bild bezüglich des Leistungsverhaltens (z.B. A1), bei anderen ist durch einen gravierenden Wechsel der Zuordnungen bereits eine schulische „vita“ erkennbar. (A4, A5, B1-2).

A. Hochbegabte Hochleister

(Die Noten liegen fast ausschließlich im Bereich „sehr gut“)

1. vielseitig interessiert und motiviert; sozial stark anerkannt (Beispiel 1)
2. vielseitig interessiert und sozial weniger anerkannt (Beispiel 2)
3. vielseitig interessiert und motiviert / sozial weniger interessiert und anerkannt (Beispiel 3)
4. vielseitig interessiert und motiviert; sozial anerkannt; früher psychisch auffällig (Beispiel 4)
5. vielseitig interessiert und motiviert; sozial anerkannt; früher sozial auffällig (Beispiel 5)
6. einseitig interessiert und motiviert; sozial desinteressiert (Beispiel 6)

B1. underachiever

(Die Noten liegen im Dreier- / Viererbereich)

1. „Dreiertypen“, denen mäßige Benotungen ausreichen oder die meinen, ihre Klassengemeinschaft lehne sehr gute Noten ab („Streber“-Angst) (Beispiel 7)
2. frühere Schulversager (Beispiel 8)
3. psychisch Auffällige (Beispiel 9)
4. sozial Auffällige (Beispiel 10)

B2. Schulversager/-verweigerer

(Die Noten liegen überwiegend im mangelhaften Bereich)

1. mit positiver Tendenz; zusätzlich psychische und/oder soziale Auffälligkeiten und/oder nicht vorhandene Lernstrategien und Arbeitshaltung (Beispiel 11)
2. mit gleichbleibend negativer Tendenz, zusätzlich mit psychischen und/oder sozialen Auffälligkeiten und/oder nicht vorhandene Lernstrategien und Arbeitshaltung (Beispiel 12)

Es zeigt sich bei den konkreten Fallbeispielen, dass in der Gruppe der Hochleister die Kategorie **„vielseitig interessiert und motiviert“** deutlich stärker vertreten ist als die Kategorie **„einseitig interessiert“**. Ich halte dies für typisch bei Vorliegen einer allgemeinen Hochbegabung, möchte es aber bei einer Hypothese belassen, solange nicht eine umfassendere Untersuchung durchgeführt ist.

Die vorliegende Kategorisierung fußt auf Beobachtungen in unserer Schule und will keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben.

Für die hilfreiche Unterstützung durch die Fachkolleginnen und -kollegen bedanke ich mich herzlich!

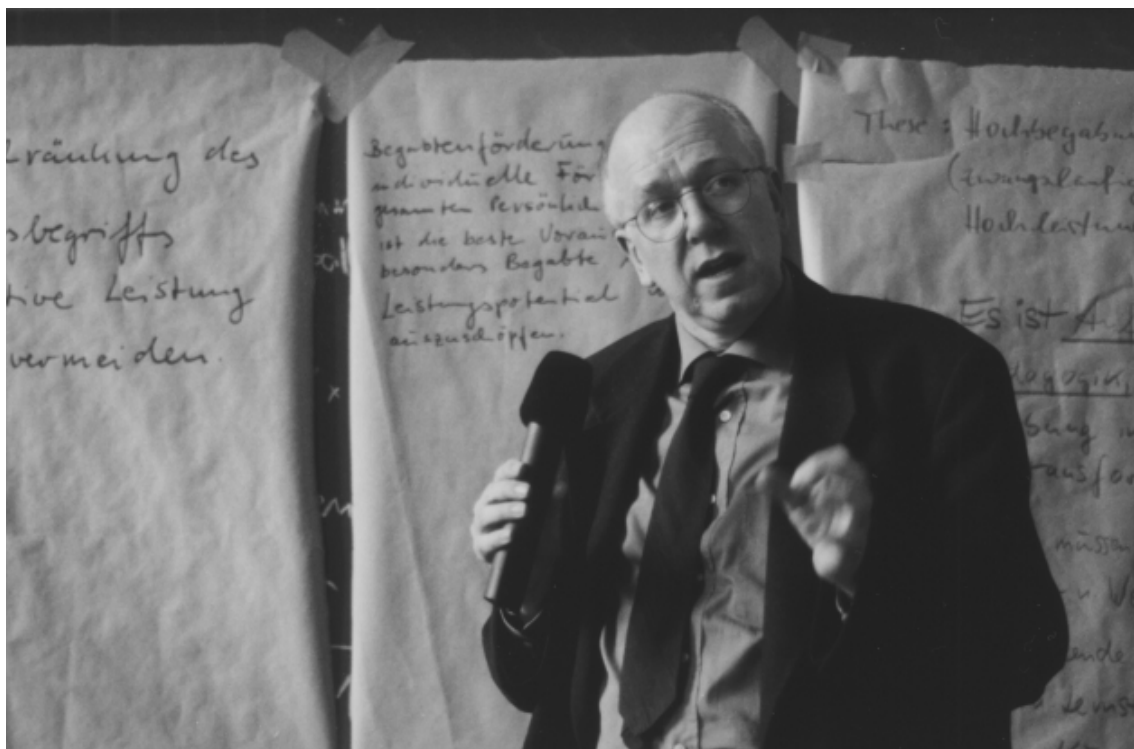
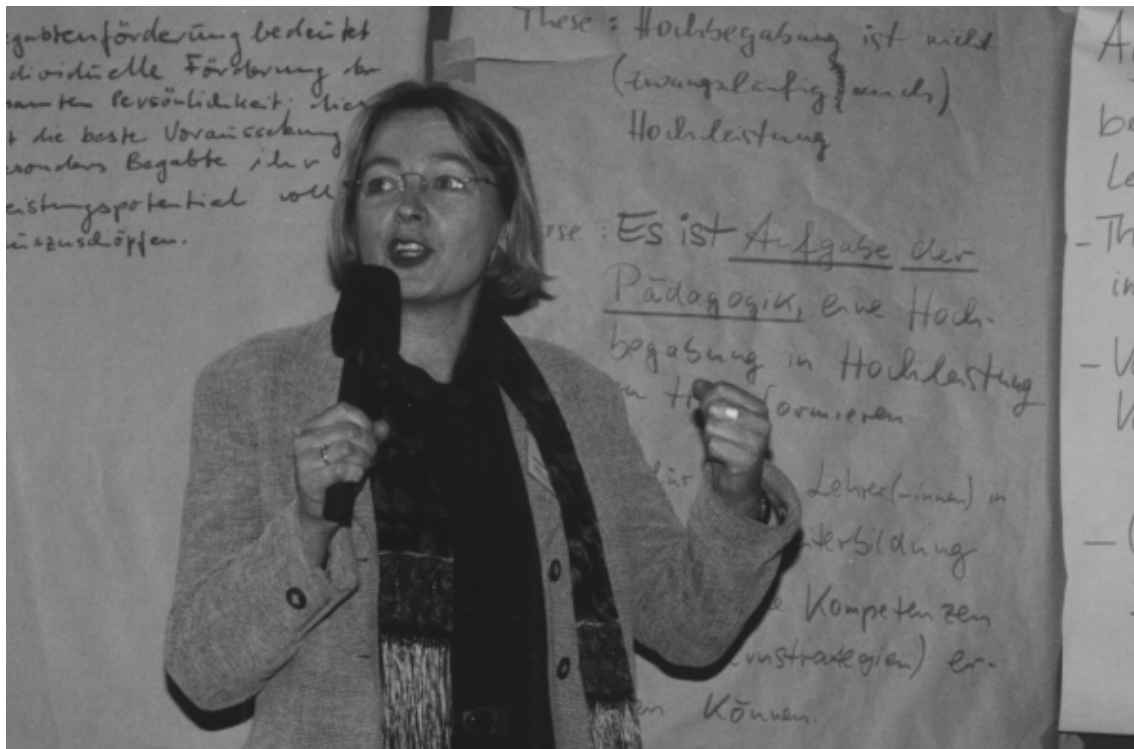
Anmerkungen

- 1 Diese Terminierung hat sich als schulinterner Begriff im Gegensatz zur „speziellen Hochbegabung“ bewährt, um die unterschiedlichen schulischen Förderansätze gegenüberzustellen. Er bedeutet eine signifikante kognitive Überlegenheit, die sich nicht nur in einem Schulfach oder Bereich (Sprachen, Naturwissenschaften) manifestieren lässt. Obwohl auch allgemein hochbegabte Schüler eine stark ausgeprägte Neigung zu einem Fachbereich haben können, können sie exzellente Leistungen in ganz anderen Bereichen erbringen, wenn die Schule dieses einfordert. Unsere Schule fordert dieses, weil wir im voruniversitären Bereich nicht die frühe Spezialisierung favorisieren, sondern in unserer hochspezialisierten Wissensgesellschaft eine breite Allgemeinbildung für unerlässlich halten. Dies entspricht nicht nur unserem ganzheitlichen Bildungsansatz, sondern auch dem eigentlichen und faszinierenden Potential des allgemein Hochbegabten im Gegensatz zum gutbegabten Gymnasiasten, unterschiedliche schulische Wissensgebiete mühelos beherrschen und vernetzen zu können und sie damit generativ auf andere Wissensgebiete einwirken zu lassen.
- 2 Vgl. dazu z.B. Das Münchner Begabungsmodell (Heller, Kurt A. (2000) Begabungsdefinition, Begabungserkennung und Begabungsförderung im Schulalter. In: Harald Wagner (Hrsg.) Begabung und Leistung in der Schule, Bad Honnef S. 42.)
- 3 Vgl. dazu: Gardyan, Hans-Joachim (1995): Christliche Schulen – Erziehungsmodell der Zukunft?. In: Evangelische Verantwortung, Heft Dezember/Januar Bonn, S.2ff.
- 4 Vgl. dazu Gardyan, Hans-Joachim (1988) Methodisch-didaktische und unterrichtsorganisatorische Besonderheiten im Spitzenbegabtenzweig der Jugenddorf-Christophorusschule Braunschweig – Unterrichtserfahrungen in exemplarischer Darstellung. In: B. Grillmayr, Dr. W. Hübl, G. Pusch (Hrsg.) Kongressbericht „Begabungen gefragt! Needed – The Gifted! Salzburg, S. 167ff. und Fußnote 5.
- 5 Auf eine Fülle von hemmenden und fördernden Faktoren eines positiven Lernumfeldes wie räumliche Ausstattung, qualitativ hochwertige Ausstattungen, Ausbildungsstand der Lehrer, Kooperationen mit anderen Einrichtungen, Elternengagement u.v.m. wird hingewiesen.
- 6 Gardyan, H. J. (2000). Integrationsklassen für hochbegabte Kinder in der Erprobungsstufe (Klasse 5 und 6) an der Jugenddorf-Christophorusschule Königswinter. In: H. Joswig (Hrsg.) Begabungen erkennen – Begabte fördern (S.201-217) Rostock: Universität Rostock (ABB-Drucke 4). Auf unsere Hochbegabtenförderung in der Oberstufe, deren Konzeption dem Konzept des Förderzweigs in Braunschweig entspricht, kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Auch die Förderung der musikalischen Hochbegabung soll hier nur erwähnt werden.
- 7 Vgl. Fußnote 4, a.a.O., S. 168.
- 8 Vgl. dazu: Jost, Monika (1999): Extra-Klasse. Hochbegabte in der Schule erkennen und begleiten. Wiesbaden S. 44ff.

Hans-Joachim Gardyan
Jugenddorf-Christophorusschule
Cleethorpeser Platz 12 · 53639 Königswinter
Tel. (02223) 92220 · Fax (02223) 922212
cjdkoenigswinter@myokay.net







Wissen *schafft* Zukunft

Arbeitsgruppe 3

Beratung und Betreuung von
Schülern und Eltern

Moderation: Volker Ladenthin

Universität Bonn



Margit Hummel

Hochbegabung – Gnade oder Fluch? Zwischen Bewunderung und Missgunst, Erwartung und Möglichkeit

1. Problemzone

„Die Bundesregierung nimmt den Kampf um die ‚besten Köpfe der Welt‘ auf“, so lautet die Schlagzeile der Augsburger Allgemeine vom 28.2.2001. Hohe Begabung gepaart mit bester Ausbildung, vereint in Köpfen, als Gut, um das gekämpft werden muss? Spätestens der Wettlauf um die Entschlüsselung des menschlichen Genoms zeigt uns die neue Dimension: hohe Begabung und Leistung sind die adäquaten Waffen um die Vorherrschaft im globalen Dorf! Dass sich hinter diesen begehrten Köpfen Menschen befinden, mit menschlichen Bedürfnissen, Schwächen etc. wird geflissentlich übersehen. Es sei denn, menschliches Scheitern verhindert Spitzenleistung in dem Maß, dass es im Wettbewerb volkswirtschaftlich messbare Ausfälle gibt.

Einerseits ist es angesagt, mit brillanten Köpfen zu renommieren, andererseits erleben viele gerade diese Menschen als reale Bedrohung ihres Status. Es ist nicht unproblematisch für den normalen Gymnasiasten und seine Eltern und Lehrer vorgeführt zu bekommen, dass es sehr wohl möglich ist, mit 14 Jahren das Abitur in der Tasche zu haben, und dann zwei Studien zugleich zu betreiben. Dafür nötige Sonderregelungen und Ausnahmen stoßen häufig genug auf Abwehr. Leicht geraten daher Hochbegabte in eine emotionale Falle zwischen öffentlicher Bewunderung und Förderung und deutlicher Ablehnung in ihrer Umgebung.

Ist es schon nicht selbstverständlich, dass Hochleistende als normale Mitmenschen leben können, wie viel schwerer ist es, mit intellektuell hochbegabten Minderleistern klarzukommen. Zumal sich hier immer die Frage der Definition von Hochbegabung stellt.

Dieses Feld will ich aber gerne den Fachleuten überlassen. Für mich als Beraterin der Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V. (DGhK) ist diese Frage selten wirklich von Belang, da meine Kriterien mehr mit Lebensfreude und Wohlbefinden zu tun haben, d.h. nicht der begabte Mensch, das Wort „Betroffener“ möchte ich meiden, da Begabung kein schwereres

Schicksal sein sollte, das betroffen macht, sondern das Umfeld benötigt diese Definitionen.

Um zu verdeutlichen, wie sich die Fixierung auf objektive Kriterien im Einzelfall auswirken kann, möchte ich Ihnen an dieser Stelle von Michelle und Markus erzählen. Die Eltern der Zwillinge lernte ich vor einigen Jahren bei einem unserer Elterntreffen kennen. Die herausragende intellektuelle Befähigung der fünfjährigen Michelle war soeben von einer Fachärztin für Kinderpsychiatrie und der zuständigen Schulpsychologin festgestellt worden, die vorzeitige Einschulung veranlasst, auch eine Vorversetzung (Überspringen) in die 2. Klasse im Gespräch.

Und was war mit Markus? Bei ihm wurde „nur“ eine überdurchschnittliche Begabung d.h. ein IQ um 120 gefunden. (Originalton Schulpsychologin: Ein gescheites Kind, schlau, für ein Gymnasium wohl geeignet, aber nicht hochbegabt, so etwas gibt es ganz selten.) Von einer vorzeitigen Einschulung wie bei seiner Schwester wurde dringend abgeraten, zumal Markus sehr ruhig und zurückhaltend erschien. Die Eltern übernahmen die Empfehlungen der Fachleute.

Ich selber wagte zwar den Einwand, dass der festgestellte IQ ja eher das Mindestmaß von Markus' intellektuellen Fähigkeiten sei, dass Markus und Michelle in ihrem Auftreten eher geschlechtsspezifische Unterschiede zeigten, die nicht unbedingt etwas mit unterschiedlicher Intelligenz zu tun haben müssen, wie sich die Bevorzugung seiner Zwillingsschwester auf Markus' Selbstbild auswirken werde. Jedoch waren bereits alle Entscheidungen getroffen und ich bestärkte die Eltern ob ihrer Sorgfalt.

Anderthalb Jahre später: Der Vater bittet dringend um einen Beratungstermin, diesmal wegen Markus. Er wurde, wie vorgesehen, normal in die 1. Klasse eingeschult, langweilt sich dort entsetzlich, zeigt zwischenzeitlich deutliche psychosomatische Symptome (morgendliche Übelkeit, Bauchweh, häufige Infekte), das Verhältnis zu seiner Schwester, die inzwischen in der 3. Klasse wieder eher unterfordert ist, ist von heftiger Ablehnung seinerseits und Aggressivität geprägt. Die ganze Familie ist hoch belastet, die Eltern am Rande ihrer Kräfte.

Noch bevor ein Antrag gestellt wurde, erhalten die Eltern ein Schreiben des Schulministeriums, in dem dargelegt wird, dass ein hoher IQ allein kein Kriterium für Überspringen von Klassen sein könne. Gespräche in der Schule enden fruchtlos, die Schulpsychologin testet Markus erneut und stellt nun einen geringeren Testwert fest, appelliert an die Eltern, die Normalbegabung ihres Sohnes endlich zu akzeptieren.

Binnen kurzer Zeit spitzt sich die Situation massiv zu. Da es Markus zunehmend schlechter geht und ich eine hervorragende Kinderpsychologin in einer Klinik kenne, stelle ich den Kontakt her. Markus wird stationär in der Kinderpsychiatrie aufgenommen. Er besucht die angeschlossene sonderpädagogische Einrichtung. Neben der Wiederherstellung seiner seelischen Gesundheit bemüht man sich erneut um die Einschätzung seiner intellektuellen Fähigkeiten. Aufgrund seiner jetzt gezeigten Leistungen raten Psychologin und Sonderpädagogin zum sofortigen Überspringen und leiten die erforderlichen Schritte noch während des Klinikaufenthaltes ein. Die durchgeführten Intelligenztests zeigen immer bessere Werte, eine Hochbegabung mag niemand mehr ausschließen.

Heute besucht Markus die 3. Klasse, fängt gerade wieder an, sich zu langweilen, ist aber insgesamt ein fröhliches Kind. Später wird er wohl noch einmal springen. Seine Schwester wird demnächst als Achtjährige an ein Gymnasium wechseln, sie hat als Einzige(!) ihrer Klasse eine Empfehlung dafür erhalten. Die Geschwister verstehen sich wieder, auch die Eltern wirken entspannt und zufrieden.

Zeit also, aufzuarbeiten, was schief gelaufen ist:

- Alle Schulpsychologen wurden von verschiedener Seite, auch von Elterngruppen, aufgefordert, etwas für Hochbegabte zu tun. D.h. sie müssen Hochbegabte vorweisen, sonst würden ihre Aktivitäten ja ins Leere laufen.
- Aus verschiedenen Erlebnissen ist mir bekannt, dass diese örtlich zuständigen Schulpsychologinnen die Auffassung vertreten, Hochbegabung sei etwas sehr Seltenes und komme in ihrem ländlich-bäuerlich strukturierten Raum nur alle paar Jahre einmal vor.
- Die eindeutige Identifizierung von Michelle versperrt die Möglichkeit für alle anderen, also auch für Markus, als hochbegabt erkannt zu werden, sofern sie nicht durch wirklich spektakuläre Leistungen auffallen.
- Die berechtigte Förderung seiner Schwester erlebte Markus als Zurücksetzung. Kompensationsversuche z.B. durch ein Tier, das er erhielt etc. verstärkten eher den Eindruck, dass etwas mit ihm nicht stimmen kann.
- Schulprobleme wurden nicht einer möglichen Fehleinschätzung von Fachleuten, sondern einseitig dem Verhalten von Markus zugeschrieben, so dass eher eine Anpassung von Markus verlangt wurde, als dass sich die Schule (die Lehrerin) etwas den Bedürfnissen dieses Kindes annäherte.

- Durch die strahlende Persönlichkeit seiner Schwester geriet Markus in die Rolle des Zweiten, der beweisen musste, was seiner Schwester quasi von allein zufiel. Normale Verhaltensunterschiede bei Geschwistern wurden als Intelligenzunterschiede gewertet.
- Es wurde übersehen, dass der Unterschied im IQ von nur ca. 10 Punkten nicht eine solch unterschiedliche Behandlung von Zwillingen rechtfertigen kann. Aus verschiedenen Untersuchungen ist bekannt, dass die Testsituation großen Einfluss auf das Ergebnis haben kann. Markus erzählte später, dass die Schulpsychologin während des Tests ihn wiederholt aufgefordert habe, schneller zu arbeiten, sonst wäre an ein Überspringen nicht zu denken. Wie viel ist denn ein solches Testergebnis wert?

2. Beratung

Auch wenn intellektuelle Hochbegabung z. B. definiert durch einen IQ von mindestens 130, um diese Größe einmal anzuführen, eher ein Randgruppenphänomen ist, so sind es doch mehr als 1,5 Mio. Bundesbürger, auf die dieses Merkmal zutrifft. Deren große Mehrheit hat noch nie und wird auch kaum jemals Beratung wegen dieser Eigenschaft suchen. Wer braucht nun aber Beratung der Begabung wegen?

Da sind zunächst einmal Diejenigen, die aus politischer und wirtschaftlicher Verantwortung heraus sicherstellen müssen, dass Begabung sich im Interesse des Ganzen in Fortschritt und Produktivität niederschlägt. Dafür gibt es einschlägige Kongresse, Tagungen etc., deren Ergebnis z.B. der Ausbau von Beratungsmöglichkeiten sein könnte.

Da sind Lehrer, die ihre Bildungsaufgabe möglichst gut erfüllen wollen und hier oftmals an ihre Grenzen stoßen, seien diese persönlicher oder institutioneller Natur. Weiterbildung, Supervision und ein Netz von Anlaufstellen wie z.B. ein besonders geschulter Lehrer an jeder Schule, spezielle Beratungsstellen oder die Beratung der Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V. (DGhK) wären hier zu nennen.

Da sind Eltern, die sich um das Wohl ihrer Kinder nach Kräften bemühen, aber immer wieder erleben, dass sie zu wenig tun können, sich auch gar nicht sicher sind, was zum Ziel führen könnte, Angst vor einem Scheitern gerade ihres Kindes haben. Häufig bestehen Schwierigkeiten schon längere Zeit, so dass sich durchaus ein erheblicher Leidensdruck entwickelt haben kann. Deshalb sollte Hilfe schnell verfügbar sein.

Zuletzt sind da auch noch die Kinder und Jugendlichen selbst, äußerst selten, dass sie selbst Rat suchen, obwohl es ja um ihre Zukunft geht, meist tun dies ihre Eltern. Vielleicht wendet sich der Eine oder Andere an die Nummer gegen Kummer, das Sorgentelefon des Kinderschutzbundes oder ähnliche Stellen, und wird dann hoffentlich auch an eine entsprechende Einrichtung verwiesen. Zu oft aber wird das Unbehagen einfach hingenommen und solange Verhalten und Leistung nicht krass auffällig sind, auch nichts unternommen. Hier sollte m.E. das Bewusstsein wachsen, Hilfe immer dann in Anspruch nehmen zu können, wenn einem der Beteiligten seien es Kind, Eltern oder Lehrer nicht mehr wohl ist. Das setzt aber ein gut funktionierendes Netzwerk voraus und die Einstellung, dass die Inanspruchnahme von Beratung eher ein Zeichen besonderer Kompetenz als von Erziehungsschwäche ist.

Spezielle Beratungsstellen für Begabungsfragen gibt es glücklicherweise schon einige, aber leider noch nicht so flächendeckend, wie nötig, so dass neben weiten Wegen auch immer wieder lange Wartezeiten entstehen.

Außerdem sind immer mehr Schulpsychologen mit den Facetten der Hochbegabtenthematik vertraut. Da diese in der Regel aber ein breites Aufgabenfeld abzudecken haben, kommt es auch hier immer wieder zu Engpässen.

Leider zögern Lehrer gelegentlich, Kinder und Eltern zum Schulpsychologen zu schicken, manchmal wird das Problem klein geredet, mancher Lehrer sieht die Überweisung als persönliches Scheitern etc.. Hier gilt wieder das oben bereits Gesagte.

Notwendig ist eine schnell verfügbare Anlaufstelle für Eltern, Schüler und auch Lehrer und Erzieher, mit möglichst geringer Schwellenangst, die sowohl bei Bedarf die manchmal recht heftigen Emotionen abfangen kann, als auch die nötigen Informationen bereit hält und über Kontakte zu professionellen Beratern verfügt.

Und noch eine Anmerkung zur Beratungssituation: Es gibt da ein Kompetenzgefälle, das zu Problemen führen kann. Der Berater mit seinem Informationsvorsprung, der Erfahrung an vielen Fällen, als Lehrer oder Schulpsychologe zudem mit administrativer Macht ausgestattet, und auf der anderen Seite die Eltern mit ihrer einmaligen Situation, mit ihrem Einzelfall. Um zu einem guten Beratungsergebnis zu kommen, wird man immer auf objektivierbare Verfahren z.B. Tests zurückgreifen. Um auszuschließen, dass die Testsituation nicht optimalen Anforderungen genügt (z.B. liegen mir mehrere Berichte über eigentlich unzulässige Einflussnahmen der durchführenden Personen vor, vgl. oben), sollte es selbstverständlich werden, die Testdurchführung mittels einer

Videoaufzeichnung zu dokumentieren. Ein guter Berater wird sich auch die Verhaltensbeschreibungen der Eltern genau anhören. Ergänzt durch eigene Beobachtungen sollte diesen im Zweifel der Vorrang vor Intelligenztests gegeben werden.

Unterstellt, dass es am Ende des Beratungsprozesses unterschiedliche Auffassungen über zu treffende Maßnahmen gibt, welche Einschätzung sollte den Vorrang haben?

Dabei bitte ich immer zu bedenken, welche Folgen sich für die Beteiligten ergeben. Ein Misserfolg ist für den gewissenhaften Begleiter sicherlich nicht leicht wegzustecken, relativiert sich aber im Laufe der Zeit bei einer gewissen Anzahl positiv verlaufener Fälle. Für die Eltern und den jungen Menschen hängt erheblich mehr von einer Weichenstellung ab. Die Folgen eines Scheiterns wirken oft ein Leben lang, u.U. Generationen lang nach, finanziell, moralisch und im Lebensglück. Deshalb sollte die Entscheidung bei denjenigen bleiben, die für die Folgen unausweichlich eintreten müssen.

Solidarität tut gut. Hochbegabten und ihren Familien fällt es manchmal schwer, Kontakt zu Ihresgleichen zu finden. Das Wissen um die Zahl auch Hochbegabter an der eigenen Schule, bei 700 Gymnasiasten müssten doch über 30 dabei sein, hilft nicht immer, da auch der Datenschutz eine vielleicht sinnvolle Vermittlung von Kontakten erschwert. Die Beteiligung an Wettbewerben erfordert eine bestimmte Persönlichkeitsstruktur, die nicht automatisch mit hoher Begabung vergesellschaftet ist.

Foren wie z.B. die DGhK, die aus ehrenamtlichem Engagement entstehen, lassen Raum für vielfältige Entwicklungen, für Austausch, kurzfristig verfügbare Beratung und Begleitung, benötigen ihrerseits aber Rückhalt, Unterstützung und Fortbildungsmöglichkeiten aus dem professionellen Bereich.

3. Der Standpunkt der Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V.

Die DGhK entstand aus Betroffenheit über wiederholtes Scheitern von Hochbegabten in institutionellen Strukturen. Aus dieser, mit viel persönlichem Leid verbundenen Erfahrung heraus, entwickelten sich die verschiedenen Aufgabenfelder, denen sich der Verein widmet.

Grundlage bilden die Satzung, deren Präambel lautet:

„Von hochbegabten Kindern wird im allgemeinen erwartet, dass sie sich ihren Anlagen gemäß ohne besondere erzieherische Maßnahmen entfalten. Eine solche Erwartung ist indessen als Regel nicht gerechtfertigt: Gerade das hochbe-

gabte Kind, dessen intellektuelle Lernfähigkeit vielfach nicht voll beansprucht wird, bedarf in besonderer Weise der Anregung und Förderung wie auch der Geduld, Toleranz und Ermutigung, wenn es zu sich und seinen Fähigkeiten Vertrauen finden soll.

Die Förderung von hochbegabten Kindern soll bewirken, diese unabhängig von ihrer Herkunft und ihren eigenen Zielen in ihrer Individualität zu stärken und sie als psychisch stabile Individuen in die Gesellschaft zu integrieren, um sich deren Aufgaben und Verantwortungen verpflichtet zu fühlen.“

Neben dem Engagement für die Erforschung von Hochbegabung und den resultierenden bildungspolitischen Forderungen, die im Frankfurter Papier niedergelegt sind, widmet sich die DGhK der Schaffung eines Informationspools, bundesweit und auf allen Ebenen, der Schaffung attraktiver Angebote für Hochbegabte sowie dem Erfahrungsaustausch und der Beratung von Eltern und Kindern. In derzeit 17 Regionalverbänden und –vereinen stehen jeweils ca. 15-20 Ansprechpartner zur Verfügung, mit ihrer je individuellen Ausbildung und Erfahrung, z.B. auch als Lehrer und Psychologen. Es erfolgt ein steter Informationsfluss nach innen und nach außen. An unserer Arbeit partizipieren die verschiedensten Einrichtungen.

Ob Hochbegabung sich für den Einzelnen oder die Gesellschaft als Segen oder Fluch erweist, wie weit die Schere zwischen Erwartung und Möglichkeit offen bleibt, die Spanne zwischen Bewunderung genialer Leistung und offensichtlicher Missgunst besonderer Fähigkeiten, hängt oftmals ab von fundierter und wohlwollender Beratung und Begleitung.

Margit Hummel
Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind
Feichtmayrstr.2
86316 Friedberg/Bayern
Tel. (0821) 60 66 50
Fax (0821) 60 37 34
hummel@dghk.de

Anna Julia Wittmann

Die Beratungstätigkeit der Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind – Ergebnisse einer empirischen Studie

Fand das Thema „Hochbegabung“ bis vor kurzer Zeit in Deutschland noch wenig Aufmerksamkeit, so vollzieht sich mittlerweile ein deutlicher Wandel im öffentlichen Umgang damit. In den Medien wird verstärkt über hoch begabte Kinder berichtet und immer mehr Eltern erkennen, dass Schwierigkeiten ihrer Kinder in verschiedenen Bereichen mit einer Hochbegabung und zu geringer Förderung in Verbindung stehen bzw. überlegen, ob das der Fall sein könnte. Diese Entwicklung hat zur Folge, dass der Bedarf an hochbegabungsspezifischer Beratung zunimmt. Entsprechend werden auch mehr Beratungsangebote geschaffen, die jedoch bislang die hohe Nachfrage nicht vollständig abdecken können.

Eine wichtige Rolle innerhalb der bestehenden Beratungsstruktur stellt das Gesprächs- und Unterstützungsangebot der Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V. (DGhK) dar, mit dem der Verein in Deutschland zu den Pionieren auf dem Gebiet der Hochbegabtenberatung gehörte. Um Möglichkeiten zur Optimierung dieser in Selbsthilfe geleisteten Form der Beratung zu entwickeln, haben wir – eine Forschungsgruppe der Universität Münster – in den Jahren 1999 und 2000 ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördertes Projekt durchgeführt. In einem ersten Schritt wurde mit folgenden Methoden eine Bestandsaufnahme der Beratungsarbeit vorgenommen:

- Mit Hilfe von speziell zu diesem Zweck entwickelten Protokollbögen zeichneten Beraterinnen und Berater der DGhK über mehrere Monate hinweg ihre telefonischen Beratungsgespräche auf. So konnten mehr als 500 Gespräche erfasst werden.
- Darüber hinaus wurden über 100 Mitglieder der DGhK telefonisch interviewt und dabei u.a. nach ihren Unterstützungswünschen für ihre Beratungstätigkeit befragt.

- Außerdem wurden 300 Eltern, die sich in den Monaten vor der Untersuchungsdurchführung Rat suchend an die DGhK gewandt hatten, schriftlich zu ihren Erfahrungen aus der Klientenperspektive befragt.

Die folgenden Abschnitte liefern eine kurze Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse dieser Untersuchungen. Zunächst wird das Setting beschrieben, d.h. darauf eingegangen, in welcher Form die Gespräche stattfinden und wer dabei mit wem über wen spricht. Anschließend folgt eine Darstellung der häufigsten Beratungsanlässe. Des Weiteren werden Voraussetzungen sowie Wünsche für eine erfolgreiche Beratungstätigkeit benannt und es wird knapp dargelegt, inwiefern die Klientinnen und Klienten der DGhK von der Beratung profitieren. Den Abschluss bildet ein Ausblick darauf, wie sich Beraterinnen und Berater für ihre Tätigkeit weiter qualifizieren können.

Das Setting der Beratung

Die Beratung findet bei der DGhK hauptsächlich telefonisch statt. Den Ergebnissen der Elternbefragung zufolge erhielten 85% eine telefonische Beratung, 52% besuchten – teilweise zusätzlich – einen Elterngesprächskreis und 13% führten – ebenfalls teilweise zusätzlich zu den vorgenannten Beratungsformen – ein persönliches Beratungsgespräch.

Aus den durch die Protokollbögen gewonnenen Daten lassen sich folgende Informationen entnehmen:

- Die durchschnittliche Dauer der telefonischen Beratungen beträgt eine halbe Stunde, die Zeitspanne ist hierbei allerdings sehr groß. 90% der Beratungsgespräche nehmen zwischen zehn und 70 Minuten in Anspruch.
- 93% der Klientinnen und Klienten sind Eltern. Lehrerinnen und Lehrer machen nur 2% der Anrufenden der erhobenen Stichprobe aus, Erzieherinnen sogar nur 0,4%. In 1% der Fälle rufen hoch begabte Jugendliche selbst an.
- Das durchschnittliche Alter der Kinder, derentwegen Beratung gesucht wird, beträgt acht Jahre. Die Mädchen sind dabei im Schnitt ein Jahr jünger als die Jungen. Knapp die Hälfte der Kinder besucht zum Zeitpunkt der Beratung die Grundschule. Jeweils ca. ein Viertel der Kinder geht in den Kindergarten oder ist noch zu Hause bzw. besucht eine weiterführende Schule oder befindet sich bereits in der Ausbildung, im Studium etc.

- Das Auffälligste bei der Betrachtung, wer mit wem über wen spricht, ist die ungleiche Geschlechterverteilung. Sie wird durch das folgende Diagramm (s. Abb. 1) verdeutlicht:

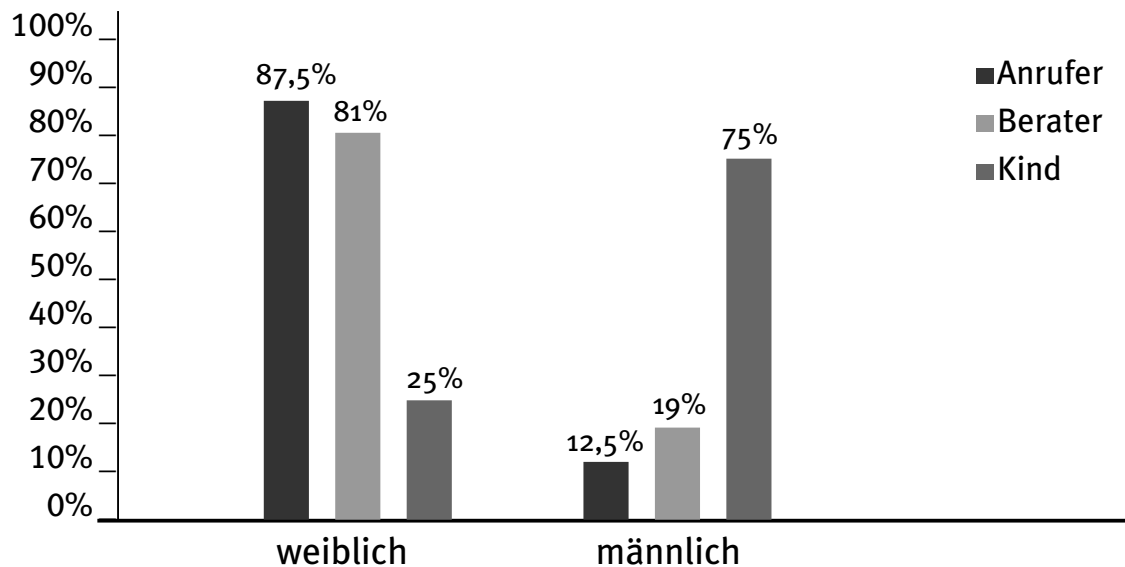


Abb. 1: Geschlechterverteilung der Anrufenden, Beratenden und Kinder

Meistens spricht eine Klientin mit einer Beraterin über einen Jungen. Typischerweise ist die Klientin eine Mutter und es geht in der Beratung um ihren Sohn. Was stellen die Anlässe der Gespräche dar?

Zentrale Beratungsanlässe

Zur Beantwortung dieser Frage werden im Folgenden die häufigsten Beratungsthemen aufgeführt. Der Übersicht halber sind sie in vier Bereiche eingeteilt. Die hinter den einzelnen Punkten in Klammern angegebenen Prozentzahlen beziehen sich auf die Häufigkeit, mit der der jeweilige Aspekt in den protokollierten Beratungsgesprächen thematisiert wurde. Beratungsanlässe, die nicht über die Protokollbögen, sondern über die Elternbefragung erfasst wurden, sind ohne Angabe von Prozentwerten ergänzt. Der Grund dafür besteht darin, dass zwischen den Häufigkeitsangaben der zuletzt genannten Befragung und denen der Protokollbögen ein allgemeiner Niveauunterschied besteht – die Anzahl der Nennungen an Beratungsanlässen fällt in der Elternbefragung allgemein höher aus. Das Nebeneinander von Zahlen aus beiden Erhebungen würde deshalb verwirren.

A. Erkennen und Fördern:

- Fragen zur Durchführung eines Intelligenztests (31%)
- Suche nach Fördermöglichkeiten (21%)
- Frage, ob Überspringen sinnvoll ist (20%)
- Erwägen eines Schulwechsels (11%)
- Überlegung, ob das Kind früher eingeschult werden soll (9%)

B. Anforderung und Leistung:

- Unterforderung (48%)
- Enttäuschung über das Lehrangebot (21%)
- problematisches Arbeitsverhalten (19%)
- Underachievement (15%)
- Perfektionismus (13%)

C. Zwischenmenschlicher Bereich

- Isolation, Außenseitertum, Einsamkeit (39%)
- Schwierigkeiten in der Lehrer-Schüler-Beziehung (20%), laut Elternbefragung ebenso in der Eltern-Lehrer-Beziehung
- Stören des Unterrichts bzw. der Gruppenaktivitäten (19%)
- Aggressivität (14%)

Den Ergebnissen der Elternbefragung zufolge sind des Weiteren familiäre Konflikte ein belastendes Problem vieler Klientinnen und Klienten.

D. Innerpsychischer Bereich:

- Gefühl des Andersseins (25%)
- psychosomatische Beschwerden (10%)

Die Elternbefragung zeigte außerdem, dass eine Reihe von Eltern vermutet, ihr Kind sei aufmerksamkeitsgestört/hyperaktiv. Viele Eltern erleben ihr Kind als besonders ängstlich. Vereinzelt stellen auch Depressivität und Suizidalität Beratungsanlässe dar.

Voraussetzungen und Wünsche für eine effektive Beratung

Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten müssen Beraterinnen und Berater besitzen, um bei den genannten Problem- und Fragestellungen effektive Hilfe leisten zu können? Hierbei spielen natürlich **fachliche Kompetenzen** eine wichtige Rolle: Personen, die Eltern hoch begabter Kinder beraten, müssen über bestimmte hochbegabungsspezifische Kenntnisse – also Wissen zu den zentralen Anlässen einer Hochbegabtenberatung (s.o.) und zu den hierbei adäquaten Interventionen – besitzen. Befragt nach ihren Wünschen für eine Fortbildung zum Thema „Hochbegabtenberatung“ äußerten die Mitglieder der DGhK, dass sie gerne psychologische Hintergrundinformationen zu den in ihrem Beratungskontext relevanten Problem- und Fragestellungen bekommen würden.

Weitere Wünsche betrafen ein Training in Gesprächsführungstechniken. Hiermit ist der Bereich der **kommunikativen Kompetenzen** angesprochen, der auch in der Literatur als besonders wichtig erachtet wird: Beraterinnen und Berater von Eltern und anderen Bezugspersonen hoch begabter Kinder müssen neben Fachwissen auch über Kenntnisse der allgemeinen Beratungspsychologie verfügen. Von Feger und Prado (1998)¹ werden diese Fertigkeiten als wichtigste Bedingung für den Erfolg einer Hochbegabtenberatung gesehen. Sie schließen beispielsweise ein, dass die Beratenden den Beratungsprozess strukturieren und das Gespräch auf die wesentlichen Themen fokussieren können.

In unserem Projekt wurde deutlich, dass Beraterinnen und Berater – insbesondere wenn sie in der Selbsthilfe tätig sind – neben fachlichen und kommunikativen Kompetenzen weitere Fähigkeiten benötigen, um erfolgreiche Beratungen durchführen zu können. Wir haben diese als **Selbstkompetenzen** bezeichnet. Damit ist gemeint, dass Beratende nicht nur auf das Wohl ihrer Klientinnen und Klienten, sondern auch auf ihr eigenes Wohl Acht zu geben vermögen. Selbstkompetenzen zu besitzen bedeutet somit, eigene Kompetenzen und Grenzen adäquat einschätzen und wahren zu können. Dass dies in ihrer Situation häufig keine leichte Aufgabe ist, wurde uns von den Beratenden der DGhK immer wieder verdeutlicht. So schilderten sie beispielsweise Schwierigkeiten, die Arbeitsbelastung auf ein erträgliches Maß zu regulieren oder mit Klientinnen und Klienten umzugehen, die sehr fordernd sind, ohne Punkt und Komma reden, sie beschimpfen etc.

Möglichkeiten der DGhK-Beratung

Die Antworten der befragten Klientinnen und Klienten, von denen die meisten mit der erhaltenen Beratung zufrieden waren, demonstrieren, dass die Möglichkeiten der DGhK-Beratung groß sind. Eine besondere Stärke der Selbsthilfe-Beraterinnen und -Berater liegt sicherlich in der solidarischen Unterstützung, die sie den Rat Suchenden zuteil werden lassen. Darüber hinaus vermögen sie in vielen Fällen auch konkrete Wege der Problemlösung aufzuzeigen, so dass eine Reihe befragter Eltern im Anschluss an die Beratung in der Lage war, die eigene Situation zu verbessern.

Ebenso wurde jedoch deutlich, dass die Beratenden bei ihrer Tätigkeit an Grenzen stoßen: Mitunter fehlen ihnen bestimmte kommunikative, fachliche und Selbstkompetenzen, die sowohl für ihre Klientinnen und Klienten als auch für sie selbst hilfreich wären. Zu nennen sind hier beispielsweise eine stärkere Individualisierung der ausgesprochenen Empfehlungen, die Kenntnis von Institutionen, die bei schwierigen Problemen weitergehende Hilfe leisten können, sowie das Wissen um und die Anwendung von Maßnahmen, die vor Burnout schützen.

Teilweise sind die angesprochenen Grenzen der Beraterinnen und Berater unverrückbar: Ehrenamtlich Beratende können z.B. keine Intelligenztestung oder anderweitige Diagnostik – z.B. die einer Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung – vornehmen und keine therapeutischen Angebote machen. Andere Grenzen lassen sich jedoch erweitern: So können die Beratenden ihre Möglichkeiten ausbauen, indem sie ihre fachlichen, kommunikativen und Selbstkompetenzen stärken. Wie kann eine solche Weiterentwicklung des eigenen Potenzials als Beraterin oder Berater konkret aussehen? Eine Möglichkeit dazu, die im Rahmen des Projekts entwickelt wurde, wird im letzten Abschnitt vorgestellt.

Ausbau der eigenen Kompetenzen – Hilfen für die Beraterinnen und Berater

Um ihre Kompetenzen zu erweitern, benötigen Beraterinnen und Berater ein adäquates Lernumfeld, das ihnen die relevanten Wissensressourcen zur Verfügung stellt. Um ein solches Lernumfeld zu schaffen, wurde von der Projektgruppe der Universität Münster in enger Kooperation mit der DGhK sowie zahlreichen Experten und Expertinnen im Bereich der verschiedenen Problem- und Fragestellungen ein Beratungsleitfaden² entwickelt. Dieser Leitfaden gibt ehrenamtlich Beratenden wie Mitgliedern der DGhK, nebenberuflich Beratenden wie Lehrerinnen und Lehrern sowie professionell Beratenden wie Schul-

psychologinnen und -psychologen eine Reihe von praxisorientierten Hilfen an die Hand:

- Zum Ausbau **kommunikativer Kompetenzen** bietet er eine Einführung in die wichtigsten Techniken der Gesprächsführung.
- Zur Stärkung von **Selbstkompetenzen** werden vielfache Anregungen zum Umgang mit Belastungen, die sich aus der Beratungstätigkeit ergeben können, sowie mit schwierigen Gesprächssituationen gegeben.
- Zur Erweiterung der **Fachkompetenzen** ist den 15 Beratungsanlässen, die sich in den Untersuchungen als zentral herausgestellt haben, jeweils ein Kapitel mit Hintergrundinformationen gewidmet. Darin wird z.B. erläutert, welche Symptome für Underachievement sprechen, was Beraterinnen und Berater im Umgang mit suizidalen Jugendlichen bzw. deren Eltern tun und an wen sie verweisen können, wie sich Pro- und Contra-Argumente zum Überspringen einer Klasse abwägen lassen etc.

Neben einer Eigenarbeit von Beraterinnen und Beratern mit diesem Leitfaden könnten weitere Hilfen z.B. eine Supervision der eigenen Tätigkeit oder der Besuch einer Fortbildung sein. Die letztere Möglichkeit hätte v.a. den Vorteil, dass hierbei verschiedene Beratungstechniken unter Anleitung geübt werden könnten.

Anmerkungen

1 Feger, B. & Prado, T. M. (1998). Hochbegabung. Die normalste Sache der Welt. Darmstadt: Primus.

2 Wittmann, A. J. & Holling, H. (im Druck). Hochbegabtenberatung in der Praxis. Ein Leitfaden für Psychologen, Lehrer und ehrenamtliche Berater. Göttingen: Hogrefe. Voraussichtlicher Erscheinungstermin: Mai 2001

Anna Julia Wittmann
Frauenstraße 47a
48143 Münster
Universität Münster
Tel. (0251) 6742350
wittmaa@psy.uni-muenster.de

Beratung für hochbegabte Kinder und deren Eltern

Beratung mal 2,5

Bei Beratungen im Bereich der Hochbegabung ergibt sich fast immer eine zusätzliche Fragestellung, die bei sonstigen Fragestellungen nicht gestellt wird, nämlich die Frage danach, ob das betreffende Kind hochbegabt ist oder nicht. Erst wenn das unter zusätzlichem diagnostischem Aufwand geklärt ist, kommt es zu der „normalen“ Beratungssituation, die die bestmögliche schulische Förderung finden soll. Diesen Umstand soll der Zusatz „mal 2,5“ deutlich machen.

Bevor nun der Beratungsbedarf und die Beratung bei vorliegender Hochbegabung diskutiert werden kann, muss unbedingt der Begriff der Hochbegabung problematisiert werden. So wird z.B. ein Intelligenzquotient von 120-130 in der Testliteratur als „hohe Intelligenz“ bezeichnet, was für den Laien sehr oft identisch mit hochbegabt ist. Ein IQ von über 130 wird in solchen theoretischen Übersichten als „sehr hohe Intelligenz“ bezeichnet. Abgesehen von diesem Sprachwirrwarr gibt es dann noch sogenannte „Fachleute“, die Hochbegabung über die Höhe des IQ definieren. Hochbegabung ist aber auch für die Schulpsychologie mehr als nur eine hohe Intelligenz, nämlich eine Schnittmenge verschiedener Bedingungen, wie z.B. bei Mönks von Motivation, Kreativität und hervorragenden Fähigkeiten. Auch Heller und Renzulli sprechen bei Hochbegabungen von ähnlichen Schnittmengen.

Wenn wir also von Hochbegabung und von Beratungen in diesem Bereich sprechen, dann muss unter allen Beteiligten ein Konsens über die Begrifflichkeit hergestellt werden. Herr Dr. Lemper von der Kreissparkasse Köln – engagiert in der Hochbegabtenförderung im Erftkreis – hat dazu einmal formuliert: „Wo die Sprache nicht klar ist, können es die Konzepte auch nicht sein“. Dem ist nichts hinzuzufügen.

Und nun zur Beratung bei Hochbegabung.

Beratungsbedarf ergibt sich bei hochbegabten Kindern bereits im vorschulischen Bereich, da Eltern oft die Anzeichen nicht erkennen oder falls doch, nicht wissen, ob sie ihr Kind nun fördern sollen, oder ob es nicht sinnvoller sei, dem Kind bis zur Schule soviel Freiraum wie möglich zu geben. Wenn Schwierig-

keiten im Zusammenhang mit Hochbegabung auftreten, beginnen diese häufig dann, wenn Institutionen wie Schule oder auch schon der Kindergarten, diesen Kinder in ein Korsett der Normalität zu drängen suchen, in das sie gerade nicht hinein gehören.

Bereits im Kindergarten ist es deshalb wichtig, dass auch Außenstehende (z.B. die Erzieherinnen in den Kindergärten) genau hinsehen, um besondere Begabungen zu erkennen, um sie dann fördern zu können. Dies würde natürlich bedeuten, dass z.B. die Erzieherinnen zu diesem Themenkreis fortgebildet werden müssten.

Wie der Beratungsalltag zeigt, haben viele begabte Kinder, deren Eltern, aber auch deren Lehrerinnen und Lehrer, ein Defizit bei Informationen zum Thema. So ist es nicht selten, dass hochbegabte Kinder sich in ihrer Umgebung fremd fühlen und oft denken, nur sie selbst seien so und sie hätten ein Problem, dass sie selbst zu verantworten hätten.

Aus diesem Grund ist es einmal wichtig, Gruppierungen und Angebote zu kennen bzw. diese benennen zu können, die Informationen zum Thema Hochbegabung geben können. Dies sind vor allem Verbände zum Themenkreis, wie z.B. die Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V., Mensa e.V. oder auch Bildung und Begabung e.V. um nur einige zu nennen. (Alle Angaben und weitere Informationen sind zu finden in der Broschüre des Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft „Begabte Kinder finden und fördern.)

Ebenfalls hilfreich ist hier das mittlerweile sehr umfassende Internetangebot zu diesem Thema: u.a. www.dghk.de, www.hochbegabungs-links.de und www.schulpsychologie.de usw.

Eine zweite Ebene der Beratung stellen die schulischen Beraterinnen und Berater dar, die z.B. – auch hier eine entsprechende Fortbildung voraus gesetzt – die Möglichkeit haben, begabte Kinder zu erkennen und zu fördern. Sie können über schulische Möglichkeiten informieren, aber auch über Wettbewerbe und andere außerschulische Betätigungsfelder, wie z.B. Angebote der Universitäten für Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus können die schulischen Berater Empfehlungen zur Schullaufbahn erarbeiten und diese auch mit der Schulaufsicht ab sprechen.

Solange die beschriebenen Maßnahmen greifen bzw. die betroffenen Kinder im Schulbetrieb nicht auffällig werden, gibt es von Seiten der Schule und auch für die meisten Eltern keinen zusätzlichen Beratungsbedarf. Das bedeutet nicht, dass die Schulpsychologie zur Förderung von Hochbegabten nicht einiges zu sagen hätte.

Unmittelbarer Beratungsbedarf entsteht aber dort, wo Kinder auffällig werden, für Lehrerinnen und Lehrer nicht einschätzbar sind und wo Eltern der Schule vorwerfen, ihren Kindern nicht gerecht zu werden.

In diesen Fällen ist die Schule meist überfordert. Hier wird nun – soweit vorhanden – die Hilfe von Schulpsychologinnen bzw. Schulpsychologen gesucht, in anderen Fällen wenden sich die Schulen oder die Eltern an Psychologen in freien Praxen.

Der Personenkreis der Psychologen ist dafür ausgebildet, in einer umfassenden Differentialdiagnostik solche Fragestellungen beantworten zu können. Aber auch für diese besteht die Notwendigkeit, sich in die spezifische Problematik der Hochbegabtdiagnostik einzuarbeiten. Das gilt natürlich auch für Schulpsychologen. Hauptproblem einer solchen Diagnostik ist es, die beteiligten Faktoren gewichten und auf einander beziehen zu können.

Ist aber u.a. eine Diagnose der Hochbegabung eines Kindes erfolgt, wird zur weiteren Beratung dringend eine Schulpsychologin bzw. ein Schulpsychologe gebraucht, da nur sie die psychologische Diagnose verbinden können mit dem Anforderungsprofil von Schule, mit den gegebenen schulischen Strukturen und mit konkretem pädagogischem Handeln. Diese Kenntnis – die aber von ausschlaggebender Bedeutung ist – fehlt den Psychologinnen und Psychologen in freien Praxen oft, da auch der intensive Kontakt zur Schule fehlt.

Nur die Schulpsychologie kann auf Grund ihres Arbeitsfeldes die nötigen Erfahrungen sammeln und diese dann bei der Beratung einsetzen, natürlich verknüpft mit dem psychologischen Know-how. Zur weiteren hilfreichen Ausstattung der Schulpsychologie gehören u.a. die Modellversuche zur Hochbegabung in Köln, Münster und im Kreis Neuss und in neuester Zeit das Fördermodell zur Hochbegabung im Erftkreis.

Bei den Leistungen der Schulpsychologie geht es vor allem darum, ein hochbegabtes Kind möglichst optimal im Schulwesen zu platzieren, d.h. entsprechend der Diagnose eine bestmögliche schulische Lösung zu finden, aber auch die dann oft gestörte Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus wieder möglich zu machen.

Die gesammelten schulpsychologischen Erfahrungen, verbunden mit dem spezifischen Fachwissen, sind genauso wichtig bei Fortbildungen zum Themenkreis der Begabungen wie auch bei der Betreuung betroffener Kinder. Da es die Schulpsychologie nicht flächendeckend gibt, sind Eltern und Lehrer in solchen Landstrichen, in denen es keine Schulpsychologie gibt, auf die freien Praxen angewiesen. Dies ist ebenfalls dort der Fall, wo es zwar Schulpsychologie gibt, jedoch diese so unterbesetzt ist, dass längerfristige Betreuungen – die oft sinnvoll wären – nicht geleistet werden können. Solche Maßnahmen müssen dann in die Hände freier Anbieter gegeben werden, was aber nicht selten zu Kontroversen mit den Schulen bzw. den Lehrerinnen und Lehrern führt.

Das Internetangebot „www.schulpsychologie.de“ bietet seit längerer Zeit auf seinen Seiten die Möglichkeit einer schulpsychologischen Beratung an. Bei der ständig steigenden Nachfrage fielen einige Anfragen auf, die eindeutig dem Bereich der Hochbegabung zugeordnet werden müssen. Aus diesem Grund läuft z.Z. bei einer nordrhein-westfälischen Kommune eine Anfrage, ob der dortige Schulpsychologische Dienst auf den Seiten von www.schulpsychologie.de nicht eine gezielte Beratung für Hochbegabte anbieten könnte. Die gesamte kostenfreie Internetberatung ist u.a. deshalb ein Problem, weil die jeweiligen Kostenträger auf diese Weise Beratung finanzieren, die auch von Personen nachgefragt werden kann, die nicht in die Zuständigkeit der Kostenträger fallen. Eine mögliche Lösung wäre eine Finanzierung auf Bundesebene bzw. der Europäischen Gemeinschaft.

Im Rahmen der bisher angebotenen Internetberatung hat sich gezeigt, dass die meisten Anfragen zum Thema Hochbegabung von Schülerinnen der Sekundarstufe II stammen. In entsprechenden Problemschilderungen wird deutlich, dass die Anfragenden den niedrigeren Schwellenwert einer Internetanfrage nutzen konnten, ansonsten sich aber kaum Hilfe geholt hätten. In Einzelfällen konnte über eine mehrstufige Internetberatung (dazu auch das Flussdiagramm einer E-Mail-Beratung im Anhang) der zuweilen notwendige Gang zu einer Beratungsstelle vor Ort geebnet werden.

Es zeigte sich, dass in einem solchen Internetangebot, sehr viele psychologisch relevante Dinge eine Rolle spielen, wie dies in einem Bericht (auf den Seiten von schulpsychologie.de) von Albert Zimmermann, Köln, beschrieben wird. In diesem Bericht wird deutlich, dass eine solche Internetberatung nur

durch erfahrene Schulpsychologinnen bzw. Schulpsychologen bestritten werden kann, da ein tragfähiger Beratungskontakt wesentlich davon abhängt, ob die nachfragende Seite sich verstanden fühlt. Die meist knappe, schriftliche Schilderung der Problematik richtig einordnen zu können ist dafür unerlässlich, was oft aber nur mit viel Erfahrung gelingt.

Ist ein Kontakt erst einmal her gestellt, dann sind Verweise an entsprechende Stellen im Lebensumfeld der Beratungssuchenden auf jeder Ebene hilfreich, da die Ratsuchenden vor der Beratung manchmal noch gar nicht wissen, was sie eigentlich suchen. Oft fühlen sie sich einfach nur unzufrieden mit ihrer schulischen Situation.

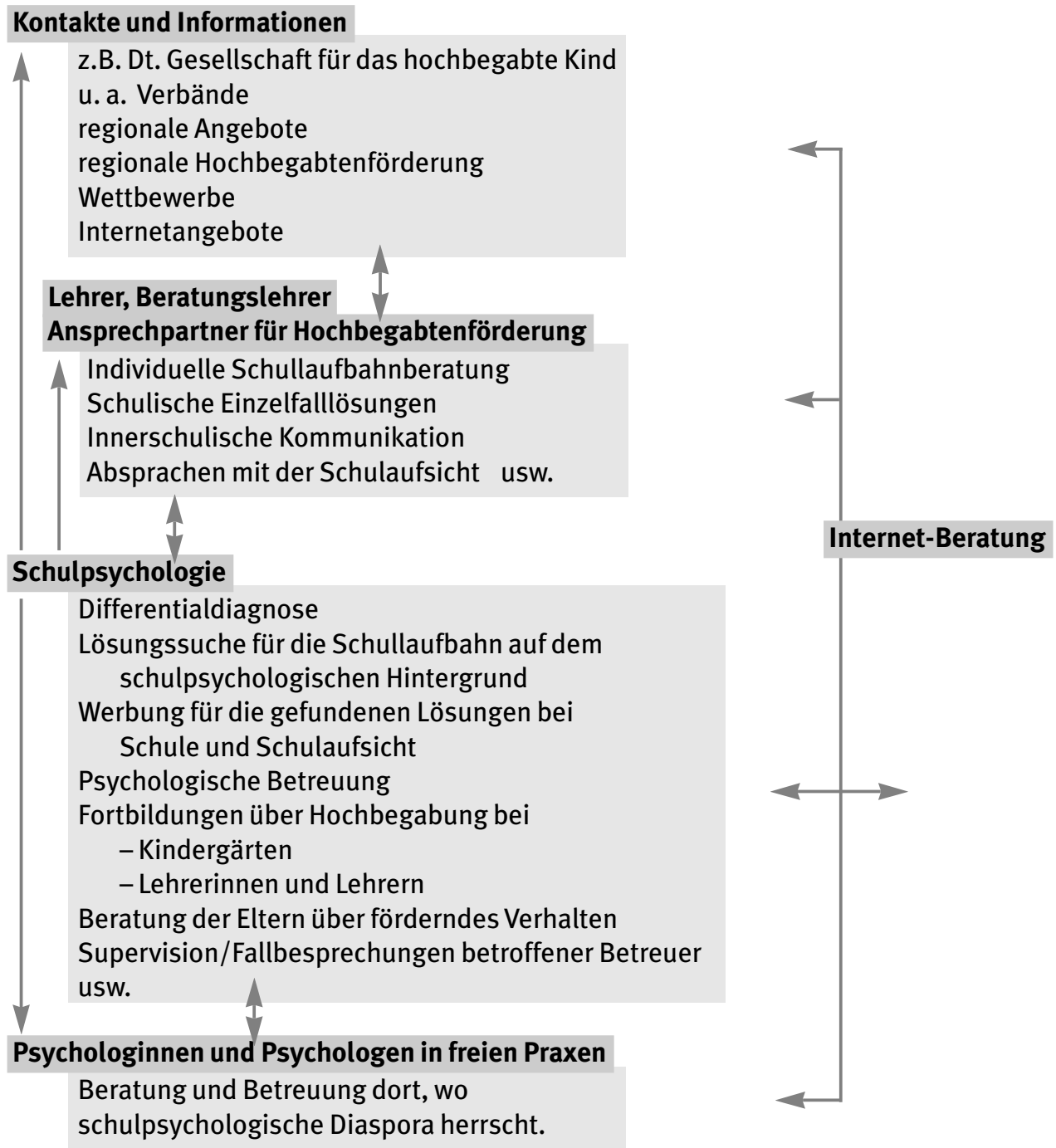
Ich hoffe, dass in meinen Ausführungen deutlich geworden ist, dass sich mehrere Ebenen eines Beratungsangebotes von einander unterscheiden lassen und dass zum zweiten ein ergänzendes Internetangebot in vielen Fällen sehr hilfreich sein kann.

Über die beschriebenen Beratungsangebote hinaus können und sollten das Wissen und die Erfahrungen der Schulpsychologie auch in konkrete Maßnahmen einfließen, die das Problem der Hochbegabtenförderung konzeptionell angehen. Auf diesem Hintergrund wird zur Zeit u.a. in Köln, aber auch in Düsseldorf, in Aachen und z.B. im Erftkreis unter der Mitarbeit der Schulpsychologie an Konzepten der Hochbegabtenförderung gearbeitet. So nimmt im Kölner Konzept eine Förderung hochbegabter Kinder bereits in der Grundschule eine zentrale Rolle ein.

Schulpsychologie.de – Beratung von Hochbegabten via E-Mail



Beratungskonzept für hochbegabte Kinder



Zentrum für Schülerförderung, Bildungsberatung und Schulpsychologie der Stadt Köln, 06. 02. 2001

Literatur

Der Oberkreisdirektor des Kreises Neuss, Hrsg. :

Bundesmodell Begabtenförderung im Kreis Neuss – Abschlußbericht, Neuss 1989
Entwicklung und Erprobung von Konzepten der Lehrer-, Eltern- und Schulumfeld-
beratung zur integrierten und individualisierten Förderung besonderer Begabungen im
Grundschulbereich. Abschlußbericht über einen Modellversuch.
Schulpsychologischer Dienst der Stadt Köln, 1993

Heller, Kurt A (1992) Hrsg.: Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter. Hogrefe-Verlag,
Göttingen, Toronto, Zürich

Ministerium für Kultur, Jugend und Sport, Baden Württemberg (1998)

Begabungen fördern – Hochbegabte Kinder in der Grundschule
in Zusammenarbeit mit der Deutschen Gesellschaft für das hochbegabte Kind

Mönks, Franz J. (1996) Hrsg. : Elite-Debatte im Scheinwerfer,
in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 43. Jg. S. 219 – 224

Renzulli, J. S.: Ein praktisches System zur Identifizierung hochbegabter und
talentierter Schüler. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 40 Jg., 1993, S. 217-224.

Klaus Kuhlmann
Arbeitskreis der Leiterinnen und Leiter
kommunaler Schulpsychologischer Dienste
beim Städtetag NW

Zentrum für Schülerförderung, Bildungsberatung und Schulpsychologie
Ostlandstr. 39
50858 Köln
Tel. (02234) 40 96 12
klaus.kuhlmann@fh-koeln.de

Ulrike Oppermann

Die Arbeit der Beratungsstelle besondere Begabungen – BbB

1996 wurde in Hamburg von der Schulbehörde die „*Beratungsstelle besondere Begabungen – BbB*“ gegründet – die einzige Beratungsstelle dieser Art in schulbehördlicher Trägerschaft in Deutschland. Sie steht Eltern und deren Kindern, Lehrkräften und Schulen bei allen Fragen zur Verfügung, die sich im Zusammenhang mit einer besonderen Begabung ergeben.

In der Regel stehen zwei Fragenkomplexe im Mittelpunkt:

1. Ist das Kind / der Jugendliche besonders begabt – wie erkennt man die besonderen Begabungen?
2. In welchem Bereich hat das Kind / der Jugendliche einen besonderen Förderbedarf – welche Maßnahmen sind geeignet, um vorhandene Begabungen weiterzuentwickeln?

Das Beratungskonzept der BbB

Die *BbB* versteht sich nicht als Expertin für das Kind, die genau weiß, was richtig ist und getan werden muss, um eine offene oder unbefriedigende oder konfliktreiche Situation zu lösen. Die *BbB* versteht sich als Beratungsstelle, die über Fachinformationen zum Thema „besondere Begabungen“ verfügt, die über schulische und außerschulische Fördermöglichkeiten und die Schullaufbahn beraten kann, Test – Diagnostik anbietet, Fortbildung für Eltern und Lehrkräfte hält und Schulen bei der Schulentwicklung unterstützt.

Die Experten für das Kind sind, nach Auffassung der *BbB*, diejenigen, die das Kind kennen und in vielen sehr unterschiedlichen Situationen erlebt und beobachtet haben: Eltern und Lehrer. Sie wissen, was das Kind mag, wie es sich verhält, wo Interessenschwerpunkte liegen, was es vermeidet, welche Eigenschaften stark/schwach ausgeprägt sind, auf welchem Gebiet besondere Begabungen zu erkennen sind, wie das Arbeitsverhalten ist, wie der Umgang mit Gleichaltrigen aussieht usw.. Eltern und Lehrkräfte verfügen über eine fundierte Einschätzung des Kindes/ Jugendlichen, die sich allerdings nicht immer oder nicht in allen Bereichen deckt. Oft stehen hinter den divergie-

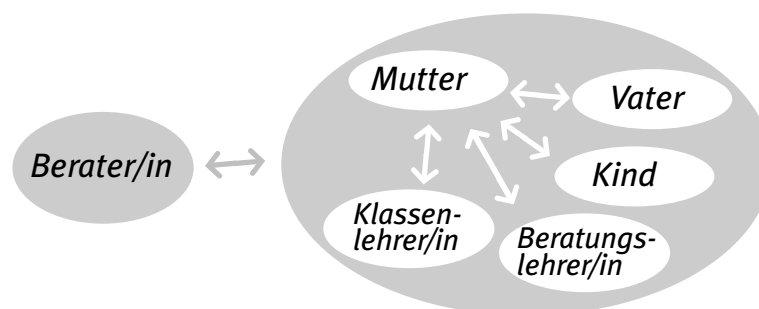
renden Einschätzungen unterschiedliche Vorstellungen und /oder Interessen zu der Frage des Förderbedarfs des Kindes und führen dazu, dass Eltern und Lehrer nicht mehr zum Wohl des Kindes an einem Strang ziehen.

Die *BbB* zielt mit ihrer Beratungsarbeit darauf ab, die vorhandenen Kompetenzen auf Seiten der Eltern und Lehrkräfte im Interesse des Kindes zusammenzuführen. Es geht dabei zunächst um eine Beratung der Erwachsenen, nicht um eine Arbeit mit dem Kind. Wir regen den offenen Dialog zwischen Eltern und Lehrern an, damit sie

- herausfinden, in welcher Einschätzung Übereinstimmung besteht und wo die Einschätzungen auseinandergehen
- das gemeinsame Handeln auf den Bereich konzentrieren, in dem ein Konsens besteht
- gemeinsam notwendige Entscheidungen treffen (z.B. Testdiagnostik; ja oder nein?; schulische/außerschulische Fördermöglichkeiten? Welche?)
- verbindliche Vereinbarungen eingehen (Wer macht wann wo was?)
- eine Laufzeit verabreden und einen Termin zur Fortsetzung des Dialogs festsetzen.

Im Idealfall setzt die Person, die Kontakt mit der *BbB* aufgenommen hat, diesen Dialog eigenständig in Gang und führt den Prozess, ohne dass die Berater der *BbB* persönlich anwesend sind.

Das Beratungskonzept der *BbB* zielt auf Hilfe zur Selbsthilfe, allerdings in einer weiterentwickelten Variante: der Berater bleibt zunächst außerhalb des Feldes; im Feld, d.h. vor Ort, gibt es einen „Prozessbevollmächtigten“, der eigenverantwortlich koordiniert und managt. Sehr häufig wird diese Funktion von den Müttern übernommen. Diese Arbeit wird von der *BbB* unterstützt, begleitet und beraten.



Die Berater der *BbB* werden nur dann persönlich eingeschaltet,

- wenn Eltern und Lehrer einen Konsens darüber haben, dass das Kind besonders begabt ist, sie aber Fachberatung zum Entwurf eines Handlungskonzepts benötigen, oder
- wenn es einen Dissens gibt, Eltern und Lehrer keine Möglichkeit sehen, allein weiterzukommen und eine Konfliktmoderation notwendig ist.

In diesen Fällen bietet die *BbB* unter ihrer Moderation einen „Runden Tisch“ an. Teilnehmer sind beide Elternteile und der Klassenlehrer; bei Bedarf auch ein erweiterter Kreis, dem z.B. Beratungslehrer, Schulleiter, Horterzieher und – je nach Alter – auch das Kind/ Jugendlicher selbst angehören können. Ort des „Runden Tisches“ ist die Beratungsstelle.

Ziel eines „Runden Tisches“ ist es, über eine anfängliche Bestandsaufnahme der Positionen zu einer Kooperation zwischen Elternhaus und Schule zu kommen, um gemeinsame und verbindliche Entscheidungen über Maßnahmen zu treffen. Maßnahmen können z.B. der Einsatz standardisierter Tests sein, aber auch auf das Kind zugeschnittene schulische und außerschulische Fördermaßnahmen. Am Ende eines „Rundes Tisches“ steht wieder eine Vereinbarung über die Laufzeit der Maßnahmen und ein Termin, zu dem die Rückmeldung der Ergebnisse an die *BbB* erfolgt, damit das weitere Vorgehen abgesprochen/ verändert/ bestätigt werden kann. Die *BbB* bleibt so lange Ansprechpartner, so lange ein Beratungs- oder Klärungsbedarf besteht.¹

Der Ablauf einer „typischen“ Beratung

1. Eine Mutter ruft in der BbB an und meldet Beratungsbedarf für ihren Sohn an. Der Sohn besucht eine 2. Grundschulklasse.

Statistische Daten

71% Eltern (57% Mütter)

Jungen : Mädchen = 3 : 1

Schwerpunkt:

Grundschule, Kl. 2, 1, 3

vor Gymnasien, Kl. 6, 5, 7

2. Die Mutter bekommt einen Fragebogen zugeschickt und gleichzeitig einen Termin für ein telefonisches Erstgespräch.

3. Der ausgefüllte Fragebogen liegt rechtzeitig vor. Das Erstgespräch findet statt.

Themen vor allem:

Unterrichtsangebote

außerschulische Angebote

Verhaltensförderung

Testdiagnostik

Springen, Schulwechsel

4. Es werden Vereinbarungen getroffen

a) über Handlungsschritte

b) über den Zeitrahmen und einen Rückmeldetermin bei der BbB.

5. In einem Folgekontakt werden die Ergebnisse überprüft, ggfs. verändert. Neuer Zeitrahmen, Rückmeldetermin bis: einvernehmliches Ende der Beratung

pro Erstberatung:

durchschnittlich 4 Folgekontakte

oder

5. Folgekontakt : gemeinsamer Beratungsbedarf von Eltern und Schule oder Dissens in der Einschätzung machen einen „Runden Tisch“ notwendig.

Erstkontakt : Runder Tisch = 3 : 1

6. Der „Runde Tisch“ berät und beschließt einvernehmlich über z.B. Testdiagnostik, Fördermaßnahmen, Aufsuchen anderer Einrichtungen; Vereinbarungen, Zeitrahmen, Rückmeldetermin

ca. 10% der Kinder werden durch die BbB getestet,
ca. 15% wurden extern getestet,
bei ca. 75% besteht der Konsens: „besonders begabt“, was einen Test überflüssig macht.

Zusammenfassung

Die Beratungsarbeit der *BbB* zielt zusammenfassend auf folgende Punkte:

1. Prozessmanagement und -begleitung

Die Kompetenzen von Eltern und Schule sollen in einem Dialog vor Ort zusammengeführt werden.

2. Handlungsorientierung

Der Dialog soll in konkrete und verbindliche Handlungsschritte zu Hause und / oder in der Schule münden.

3. Prozesssicherung

Die Vereinbarungen sollen eingehalten und die Ergebnisse überprüft werden, um Veränderungen zu ermöglichen.

Mit diesem Beratungskonzept, das von der Kompetenz der Eltern und Lehrer und ihrem Expertenstatus für das Kind ausgeht, findet die *BbB* breiten Zusppruch. Eltern und Lehrer gewinnen ein größeres Verständnis für die Sichtweise des anderen; sie machen die Erfahrung, dass unterschiedliche Sichtweisen zusammengefügt werden und in gemeinsame Handlungsschritte münden können; sie stellen fest, dass sich die Situation des Kindes/Jugendlichen verändert. Die zuverlässige Begleitung durch die *BbB* gibt ihnen die Sicherheit, nicht allein zu stehen, sondern jederzeit Beratung einholen zu können.

Anmerkung

1 s. auch: Quitmann, Helmut: „Kooperation zwischen Elternhaus und Schule ist die halbe Miete“, Labyrinth Nr. 59, Febr. 1999

Ulrike Oppermann

Beratungsstelle besondere Begabungen – BbB

Winterhuder Weg 11 · 22085 Hamburg

Tel. (040) 4 28 63 - 29 29 · Fax (040) 4 28 63 - 29 23

Ulrike.Oppermann@bsjb.hamburg.de

<http://lbs.hh.schule.de./bbb>

Sabine Platzer

Beratung und Begleitung – zwei Kernkompetenzen von Schule

Über Begabung und Hochbegabung wurde und wird viel gesprochen. Insbesondere die Diagnostik von besonderen Begabungen rückte dabei in den Blick. Die Vielzahl von Modelle, die die Entstehung und Entwicklung von Hochbegabung erklären sollen, sind allerdings samt und sonders Leistungsmodelle. Sie erklären nicht die Entstehung von hoher Begabung, sondern betrachten, wie aus dem Zusammenwirken vielfältiger Variablen Leistungen entstehen. Es kann damit nicht allein darum gehen, hohe Begabungen festzustellen, sondern es müssen eben die Faktoren betrachtet werden, die die Umsetzung dieser Begabung ermöglichen oder erschweren. Dafür ist Beratung und Begleitung notwendig. Eine solche Bildungsberatung ist für jede Schülerin und für jeden Schüler sinnvoll und sollte Angebot jeder Schule sein.

Im Folgenden werde ich mit fünf kurzen Statements zu erläutern versuchen, was eine solche Beratung und Begleitung für hochbegabte Schülerinnen und Schüler bedeuten kann.

1. Hochbegabung betrifft jede Schule

Hochbegabte Menschen gibt es überall. Manchmal werden sie entdeckt, manchmal auch nicht. Durch die verstärkte Medienberichterstattung ist die Öffentlichkeit für das Thema Hochbegabung sensibilisiert worden. Es gibt eine Vielzahl von Bemühungen, diese Schülerinnen und Schüler zu finden, um ihnen adäquate Lernmöglichkeiten zu bieten. Es kann allerdings nicht Ziel sein, diese Schülerinnen und Schüler ausschließlich in speziellen Schulen für Hochbegabte unterzubringen und zu unterrichten. Stattdessen scheint es sinnvoller, Hochbegabtenförderung an jede Schule zu integrieren. Welche Möglichkeiten hat die einzelne Schule, „ihre Hochbegabten“ anzusprechen und zu fördern? Ähnlich ist zu überlegen, ob es sinnvoller ist, spezielle Beratungsstellen einzurichten, die sich ausschließlich mit hoch begabten Menschen beschäftigen. Oder ob es nicht machbar ist, die Beratung von Hochbegabten in schon bestehende Beratungsstellen und -angebote zu integrieren. Fortbildungsangebote für Lehrkräfte,

Psychologen und Sozialpädagogen, die das Gelernte in ihre Einrichtungen mitnehmen und übertragen können, sind dazu notwendig.

2. Nicht alle, die für hoch begabt gehalten werden, sind es auch

Die zunehmende Sensibilisierung der Öffentlichkeit für das Thema „Hochbegabung“ hat mehr und mehr auch negative Effekte. Immer häufiger trifft man in der Beratung auf sogenannte „Hochbegabte“, die durch eine zu frühe oder gar fehlerhafte Diagnostik als hoch begabt bezeichnet wurden. Tatsächlich liegt ihre Leistungsfähigkeit zwar im überdurchschnittlichen Bereich der intellektuellen Hochbegabung. Dennoch werden alle tatsächlichen oder potentiellen Probleme mit der Hochbegabung erklärt. Die Berichterstattung in den Medien erweckt zudem den Eindruck, die Erziehung von hoch begabten Kindern sei eine besonders schwierige Aufgabe, die die Eltern leicht überfordern könne. Es gilt insbesondere in der Ratgeberliteratur für Eltern als erwiesen, dass hoch begabte Kinder mehr Probleme im sozial/emotionalen Bereich und im Lernverhalten zeigen als durchschnittlich begabte Kinder. Für diese Meinungen fehlen die empirischen Belege. Hochbegabte sind nicht schwieriger als andere Kinder und Jugendliche auch. Im Gegenteil zeigen Untersuchungen oft Unterschiede zugunsten der Hochbegabten. Beratung und Begleitung von Hochbegabten an der Schule hat damit auch die Aufgabe, der „Dramatisierung“ entgegen zu wirken. Allein eine Erweiterung der kognitiven Förderung wird kaum helfen. Ziel muss es sein, die möglicherweise unrealistischen Wünsche und Erwartungen der Eltern auf ein realistisches Maß zu reduzieren. In der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen gilt es, die realen Leistungen immer wieder mit dem Selbstbild als Hochbegabter in Einklang zu bringen.

3. Underachievement ist ein Problem – nicht nur von Hochbegabten

Von Underachievement wird gesprochen, wenn ein Kind in der Schule nicht die Leistungen erbringt, die es seinen Begabungen zufolge eigentlich zeigen könnte. Bei diesen Kindern findet man ein sehr niedriges Selbstwertgefühl, Depressionen bis zur Suizidgefahr und vielfältige Lern- und Arbeitsschwierigkeiten. Diese Symptome zeigen allerdings nicht nur hoch begabte Underachiever. Auch durchschnittlich begabte Schüler, die mit ihren Leistungen deutlich unter ihren Fähigkeiten bleiben, zeigen diese Symptome und können als underachiever gekennzeichnet werden. Gleichgültig, ob hoch begabt oder nicht, eine Veränderung und Verbesserung der Situation bedeutet für beide zunächst einmal eine Veränderung der eigenen Einstellungen und Verhaltens-

weisen. Die Beratung mit diesen Kindern und Jugendlichen wie auch den betreffenden Eltern kann nicht darin bestehen, immer neue und andere Fördermöglichkeiten aufzutun und zu hoffen, dass mit einer Veränderung der Umgebung alles anders und besser wird. Stattdessen muss an den bestehenden dysfunktionalen Arbeitsverhaltensweisen und -einstellungen gearbeitet werden.

4. Wer sich für hoch begabt hält, kommt um Anstrengung nicht herum (selbst wenn er oder sie es ist)

Um in einem bestimmten Gebiet zu Ergebnissen zu gelangen, ist also in jedem Fall Anstrengung und eine gewisse Ausdauer notwendig. Entsprechend sind es nicht die hohen kognitiven Fähigkeiten, sondern vielmehr nicht-kognitive Persönlichkeitsfaktoren, die für das Erbringen von Leistungen entscheidend sind. Die Expertiseforschung belegt, dass viele Jahre Üben und Lernen notwendig sind, bis ausgezeichnete und außergewöhnliche Leistungen möglich werden. Fatal ist die Haltung manches unmotivierten und sich der Schule verweigernden Jugendlichen, der die vermeintliche oder tatsächliche Hochbegabung als Erklärung und Entschuldigung für sein Verhalten benutzt. Er wartet auf eine Veränderung, die von außen kommt, z. B. durch andere Lehrer oder den Besuch einer neuen Schule. Diese Umgebungswechsel können die gewünschte Verbesserung aber oft nicht bewirken. Für die Arbeit mit hoch begabten Kindern und Jugendlichen bedeutet das, bereits in der Diagnostik auch das Lern- und Arbeitsverhalten neben der intellektuellen Begabung anzuschauen. Fallen dort typische Defizite und Schwierigkeiten auf, sind Probleme in der Schullaufbahn zu befürchten. Beratung kann helfen, aktiv zu werden, so dass das „Management der eigenen Begabung“ vom Jugendlichen selbst in die Hand genommen werden kann.

5. Perspektive der Begabtenförderung, Lehrerfortbildung und Schulentwicklung statt Aussonderung

Ziel muss es sein, die Schule so zu verändern, dass Hochbegabtenförderung Teil des Schulprogramms ist. Dazu ist es notwendig, die Lehrkräfte wie auch der Mitarbeiter in schulbegleitenden Diensten in entsprechenden Fortbildungen zum Thema zu unterrichten und Möglichkeiten zu entwickeln, auch im „normalen Unterricht“ eine Förderung von hoch begabten Schülern und Schülerinnen anzubieten. Die traditionelle Rolle einer nur frontal lehrenden und lenkenden Lehrkraft trägt nicht mehr. Entwickelt werden müssten zeitgemäße Formen von Unterricht, wie sie unter dem Schlagwort „offener Unterricht“ mit Angeboten zu: Projektarbeit, Freie Arbeit und Arbeit in Lernwerkstätten zusammengefasst werden.

Sabine Platzer
CJD Jugendsdorf Christopherusschule Braunschweig
Georg-Westermann-Allee 76
38104 Braunschweig
Tel. 0531-7078215
Fax: 0531-7078155
platzer@cjd-braunschweig.de

Wissen *schafft* Zukunft

Arbeitsgruppe 4

Didaktik der Begabtenförderung und Aus- und
Fortbildung von Lehrkräften

Moderation: Thomas Zech

Regionale Schulberatungsstelle im Institut für
Psychohygiene des Erftkreises, Brühl



Thomas Zech

Systemische und dynamische Aspekte der Förderung hoch begabter Menschen

Dieses Statement zum Thema „Didaktik der Begabtenförderung und Aus- und Fortbildung von Lehrkräften“ im Rahmen der Fachtagung des Forum Bildung „Finden und Fördern von Begabungen“ am 06. und 07. März in Berlin in Zusammenarbeit mit der Humboldt Universität möchte auf einige Aspekte der Hoch- und Begabungsentwicklung hinweisen.

Aus systemischer und konstruktivistischer Sicht lässt sich die **Begabten-** und **Hochbegabtenförderung** als ein **Entwicklungs-** und **Lernprozess** verstehen, der das **Ergebnis** mehrerer interagierender **Systeme** in einem **zeitlichen Kontinuum** darstellt. Was sind das für Systeme?

Der **Begabte/ Hochbegabte** stellt ein System dar, das sich kennzeichnen lässt durch bestimmte Aspekte der Begabung, der Bedürfnisse, Neigungen und Interessen, des Neugierverhaltens und der Motivation und anderer Persönlichkeitsmerkmale sowie der Fähigkeit zur Eigensteuerung.

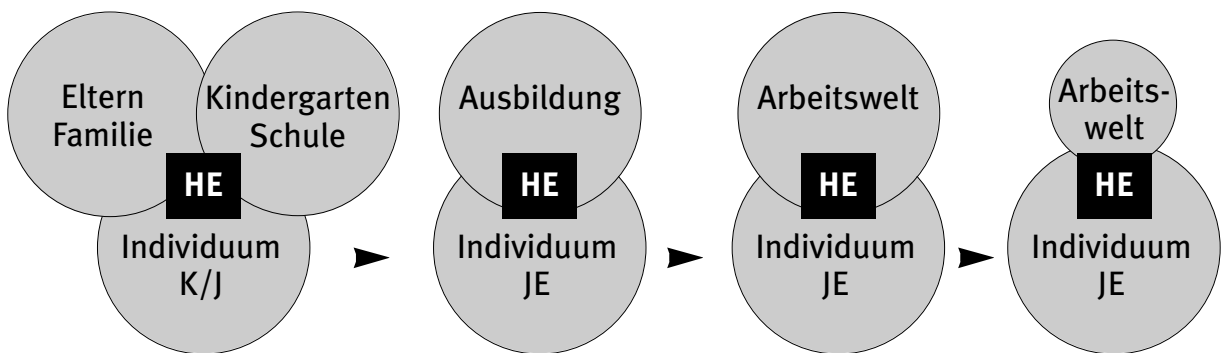
Die **Eltern** des Begabten / Hochbegabten bzw. dessen **Familie** wird ebenfalls als System eingeführt, das einerseits bestimmt wird durch den Erziehungsauftrag der Eltern, der sich beschreiben lässt als der Versuch, eine individualisierte Sichtweise in Bezug auf die Begabungsschwerpunkte, die Bedürfnisse, die Interessen und die Persönlichkeit ihres Kindes einzunehmen, um so die Entwicklung des Kindes zu unterstützen. Andererseits wird das System Eltern/ Familie mitbestimmt durch die Paardynamik der Eltern sowie die Interaktionen der Familienmitglieder.

Kindergärtnerinnen sowie **Lehrkräfte** in Schule und Ausbildung werden hier als drittes System benannt. Ihre Wissenskompetenz sollte darin bestehen, dass begabte / hoch begabte Kinder bzw. Schülerinnen und Schüler der Förderung bedürfen, die prinzipiell als Teil der Persönlichkeitsentwicklung anzusehen und als **entwicklungsbegleitende Förderung** zu gestalten ist.

Ihre Handlungskompetenz ist zu erweitern durch den Einsatz spezifischer Curricula und auf die Lernmöglichkeiten und -bedürfnisse besonders befähigter junger Menschen abgestimmte didaktisch-methodische Vorgehensweisen.

Die Abbildung veranschaulicht in sehr vereinfachter Weise die **Entfaltung** bzw. Entwicklung **von Begabung/Hochbegabung**.

Systemische und dynamische Aspekte der Hochbegabtenentwicklung und -förderung



HE: Bereich der Hochbegabten-Entfaltung

K/J: Kind/Jugendliche JE: Junge Erwachsene Arbeitswelt: Handwerk, Industrie, Hochschule

Systemisch-konstruktivistisch gesehen, „verstören“ sich die **3 Systeme** Begabte/Hochbegabte, Eltern/Familie und Kindergärtnerinnen/Lehrkräfte mit der Chance, sich **gegenseitig anzuregen**.

Elternhaus, Kindergarten und Schule – später Ausbildungsstätte und Arbeitswelt – sind für die besonders befähigten und hoch begabten Kinder, Lernenden und Arbeitenden als Ressourcen zu sehen, wobei die Kinder, Lernenden und Arbeitenden den Prozess des Lernens, Bildens und Arbeitens als sich selbststeuernde Individuen bzw. Systeme mitgestalten und damit ihrerseits zur Ressource für die beiden übrigen Systeme werden.

Im Anfangsstadium der Begabungsentfaltung geht es um die wechselseitige Anregung der Systeme Kind, Eltern/Familie und Kindergarten /Schule. Optimal ist die Anregung im Bereich der „Schnittmenge“ der 3 Systeme.

Die wechselseitige Beeinflussung von begabtem Individuum und weiteren Systemen (Ausbildungsstätten, Arbeitswelt) verändert sich bei **optimaler Entfaltung** zugunsten des begabten Individuums: die **zunehmende Expertise** des besonders befähigten und hoch begabten **jungen Menschen** führt zu einer stärkeren Beeinflussung anderer Systeme (hier: die Bedeutung des Individuums wird veranschaulicht durch die Größe der Kreise und des Ortes der Hochbegabten-Entfaltung HE).

Begabungs- bzw. **Hochbegabungsentwicklung** wird hier verstanden als ein **systemischer, dynamischer Prozess**, der sich in einem **zeitlichen Kontinuum** vollzieht.

Was heißt das nun für die **Didaktik** der Begabtenförderung und **Aus- und Fortbildung** von Lehrkräften?

Aus systemischer und konstruktivistischer Sichtweise ist Schule als Ressource für Schülerinnen und Schüler zu begreifen, die den Prozess des Lernens und Bildens als Interaktion sich selbst steuernder Individuen im Kontext bildungspolitisch vorgegebener Rahmenbedingungen verstehen, sich also gegenseitig „verstören“ und anregen können.

Eine solche Sichtweise entlässt die Lehrkraft nicht aus der Notwendigkeit der systematischen Vermittlung von Wissen unter Ausnutzung unterschiedlicher Methoden, betont aber gleichzeitig auch die Fähigkeit zur Eigensteuerung von Schülerinnen und Schülern sowie deren Mitverantwortung für das Lernergebnis. Schülerinnen und Schüler sind nicht einfach nur das Ergebnis pädagogischen Bemühens oder Verfehlens, sondern auch als „Täterin“ bzw. „Täter“ individuellen Lernerfolgs anzusprechen.

Diese Sichtweise mindert nicht die Bemühungen einer kompensatorischen Erziehung und Bildung, sondern betont das **Prozessurale** der systemisch Agierenden im Lern- und Erziehungsprozess. In der Begabungsforschung lassen sich solche Ansätze etwa bei Weinert und Hany (2000) finden, indem sie zu dem Ergebnis kommen, dass „In this integrative-systems perspective intellectual development is a self-organizing process.“ (S.15).

In der Begabtenförderung gibt es immer wieder Hinweise, dass die **Lehrenden** lernen müssen, damit umzugehen, dass ihre Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Verarbeitungsgeschwindigkeit, ihres großen Arbeitsgedäch-

nisses, ihrer Art, Probleme zu analysieren und zu lösen, ihrerseits in die **Rolle des Lernenden** hineinkommen (das ist ein Beispiel für ihre „Verstörung“); gewissermaßen entstehen gemeinsame Suchbewegungen bei der Lösung von Lernaufgaben auf höchstem Niveau.

Dieses veränderte Verständnis der Rolle eines Lehrenden im Umgang mit besonders befähigten und talentierten jungen Menschen mahnt gewissermaßen zu pädagogischer Bescheidenheit (zitiert nach Zech, 2000 b).

Bezogen auf die **Didaktik** der Begabtenförderung ist die z.B. die Forderung aufzustellen,

- die Wechselwirkungen von Schülerkognitionen, Stoff und Lehrerkognitionen genauer zu untersuchen;
- zu klären, welches Stoffangebot verbessert Schülerkognitionen (Wissen, Metakognitionen)?
- Herauszufinden, welche Lehrerkognitionen verbessern Schülerkognitionen (Metakognitionen, Kreativität)?

Eine weitere Anmerkung zur Rolle des Lehrenden. In der Hochbegabungsliteratur findet sich m. W. kein Hinweis auf die Person des Lehrenden. Hierbei geht es um die Erkenntnis, dass ihr Handeln – wie bei anderen Menschen auch – teils bewusst, teils unbewusst von ihrer Vorgeschichte (gemeint ist ihre **Bindungsgeschichte** im psychoanalytischen Sinne) mit beeinflusst wird und in den Bildungs- und Erziehungsprozess eingeht. Natürlich gilt das auch für den sogenannten „Zögling“. Prinzipiell ist jedwede Lehrer-Schüler-Interaktion als Geschichte mitbestimmt von beider individueller Beziehungsgeschichte.

Beispielhaft soll hier die Frage gestellt werden, wie es einer Lehrkraft gelingen kann oder auch nicht, das herausragende Talent bzw. die hohe Begabung einer Schülerin bzw. eines Schülers überhaupt wahrzunehmen und zu fördern, wenn dieselbe Lehrkraft in ihrer Kindheit und Jugend an der Rolle des sogenannten Wunderkindes oder hoch begabten Kindes gescheitert ist, die Kränkung darüber abspaltet und die Begabung eines Schülers nicht wahrhaben will, um das Wiederauftauchen einer altern Kränkung zu vermeiden?

Was allgemein für die **Lehrerbildung** zu fordern ist, nämlich Selbsterfahrung und individuelle Gestaltung der Lehrerrolle, gilt in besonderer Weise für Lehrkräfte, die sich mit besonderen Schülergruppen – wie Behinderte,

Schüler mit Teilleistungsschwächen, Entwicklungsrückständen oder Hochbegabten – auseinandersetzen: diese Schülerinnen und Schüler lösen in der Bindungsgeschichte und Ausbildung der Lehrkräfte spezifische (teils eben unbewusste) Einstellungen und Haltungen aus, die ihr Handeln – unbewusst – prägen.

So gehört es auch zur Psychohygiene eines Lehrerkollegiums und der Schulleitung die berufsbegleitende Möglichkeit der **Supervision** der eigenen Rolle zu nutzen, um Blockaden zu erkennen und zu lösen sowie **Ressourcen** aktiv in den Erziehungs- und Bildungsprozess einsetzen zu können. Das sollte zukünftig als Teil der **Lehrerfortbildung** gesehen werden.

Literatur

Weinert, Franz E. & Hany, Ernst A. (2000) The stability of individual differences in intellectual development: Empirical evidence, theoretical problems and new research questions. Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung München. Manuskript.

Zech, Thomas (2000 b) Erkennen und Fördern von besonders befähigten / hoch begabten jungen Menschen als Aufgaben der Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung. Arbeitspapier erstellt im Auftrag der Bund-Länder-Kommission.

Dipl. Psychologe Dr. Thomas Zech
Regionale Schulberatungsstelle
im Institut für Psychohygiene des Erftkreises
Kaiserstraße 6 – 8
50321 Brühl
Tel. (02232) 70 730
thomas.zech@t-online.de

Kurt Czerwenka

Hochbegabung und Lehrerbildung.

Ein nicht unproblematisches Verhältnis

I. Allgemeinpädagogische Bezugspunkte

1. Theoriebildung in der Pädagogik

Die Theorie der Pädagogik ist auch heute noch weitgehend sozialwissenschaftlich und nicht naturwissenschaftlich orientiert (Neumann 1999).

Das bedeutet, dass Milieu und Umwelt immer noch im Mittelpunkt stehen, „Begabung“ eher als Randphänomen betrachtet wird. Neueste Forschungen aus den Naturwissenschaften werden nicht zur Kenntnis genommen, eher werden Entwicklungsaspekte theoretisch zur konstruktivistischen Selbstentwicklung umgedeutet (Autopoiesis). Evolutionäre und naturwissenschaftliche Anthropologie führen ein Schattendasein und entwickeln sich nur langsam.

2. Grundvorstellungen der Erziehung

Das gängige Paradigma der Erziehung ist das interaktiv-kommunikative, d.h. Vorstellungen von veränderter Kindheit und liberaler Partnerschaft zwischen Eltern und Kindern prägen die Köpfe von Studierenden. Erziehung ist danach bestimmt von kommunikativer Symmetrie und gemeinsamem Konsens. Leistung, Leistungsforderung und Partizipation (Anpassung) sind unbeliebte Dimensionen und stören reformpädagogische Grundvorstellungen. Die Entwicklung des Selbst wird stärker selbstreferentiell und weniger edukativ verstanden (vgl. Lenzen 1992).

II. Milieu von Lehrerinnen und Lehrern.

Eine Einbindung in sozialökologische Zusammenhänge beeinflusst vermutlich den affektiven und rationalen Hintergrund des Handelns. Insofern sind Milieuuntersuchungen über den sozialen Hintergrund von Lehrerinnen und Lehrern erhellend. Eine neueste Studie über Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer (Schumacher 1999) belegt, dass die meisten Lehrkräfte aus dem liberal-intellektuellen Milieu stammen. D.h., sie sind eher interessiert an Fragen der Umwelt, der Entwicklung des Kindes, denken in Kategorien der

„political correctness“ und gehören dem „sozialen Typus“ (Spranger) an. Sie fördern eher die Kooperation als die Konkurrenz und interessieren sich weniger für Technik, Fortschritt und geistige Herausforderungen als für Herzensbildung, Selbständigkeit, Achtung und Vertrauen.

In ihrer Grundeinstellung denken sie eher kompensatorisch und weniger non-konformistisch. Diese Einstellungen bestimmen auch wesentlich die Studienmotivation und die Referendarzeit.

III. Didaktische Grundkonzeptionen

1. Didaktische Reformvorstellungen

Die meisten Neuüberlegungen zur Didaktik sind bestimmt von offenen, individualisierenden und selbstbestimmten Formen (Schmitt 2001). Da die Grundvoraussetzung von Wochenplan-, Stationen- oder Werkstattunterricht die Niedrigschwellenbedingung ist – alle Schüler müssen ja alle Aufgaben lösen können – werden Aspekte der Hochbegabung bestenfalls in der Lerngeschwindigkeit oder in der quantitativen Erhöhung des Gleichen bedient. Damit fallen besondere Herausforderungen, sei es in individuellen oder in gruppenbezogenen Angeboten aus. Eine Folge dieser nivellierenden Unterrichtsformen ist die Unzufriedenheit vieler anspruchsvoller Eltern mit der Schule und die Suche nach qualitativ guten Angeboten auf dem freien Bildungsmarkt. Schulmodelle, die eher auf Verwahrung oder unkomplizierte Beschäftigung hinauslaufen (Halbtagsmodelle, verlässliche Grundschule), ergänzen das Schulangebot.

Das notwendige Moment der Differenzierung wird zu wenig beachtet – auch nicht in höheren Klassen – oder geht in der Individualisierung der Zeit auf. Systematischere Lernformen, die zwar wieder mehr Beachtung finden, beschränken die Offenheit, konzentrieren sich in ihren Bemühungen aber auch mehr auf Lernzuwächse schwächerer Kinder.

Diese Neuorientierung der Didaktik erreicht mehr und mehr auch die Sekundarstufe I und II.

2. Fächer und Inhalte des Lernens

Viele der Bereiche, in denen Hochbegabungen auftauchen können, spielen in der Lehrerbildung, aber auch in den Schulen eher eine marginale Rolle.

Kunst ist zum Lückenbüßerdasein verdammt und fordert Studierenden und dann in der Folge Schülern kaum etwas ab.

Musik ist eher etwas für „Köner“, das wird aber außerschulisch bedient, oder erhält mehr einen Unterhaltungswert. In manchen Schulen werden Musikstunden zur Qual für Lehrer und Schüler. Auch der Sportunterricht versteht sich heute eher kompensatorisch (etwa Psychomotorik oder Wahrnehmungsschulung) und Leistungssport ist an vielen Ausbildungsstätten zum „Unwort“ geworden.

Technik und Naturwissenschaften spielen eine immer unbedeutendere Rolle, da kaum mehr Studierende diese Fächer studieren. Auch Informatik erleidet dieses Schicksal. Damit konzentriert sich das meiste Ausbildungsgeschehen auf Sprachen.

3. Unterrichtsstörungen und Hochbegabung

Dieser Zusammenhang wird heute fast noch nicht erkannt. Nach der „naiven Theorie“ des Zusammenhangs von Begabung und Motivation oder der gleichlaufenden Suchbewegungen, existiert immer noch das Vorurteil, dass sich Hochbegabte ihre Anforderungen und Aufgaben selbst suchen würden. In der Hypothese, dass Hochbegabte „pflegeleicht“ sein müssten oder tadelnswert seien, da sie ja könnten, aber nicht wollten, wird der Zusammenhang von Hochbegabung und Schulproblemen meist übersehen. Underachiever werden im Erwartungsnetz von Leistung und Konformität noch zu wenig erkannt. So tauchen in dem sowieso unterbelichteten Bereich der Schulschwierigkeiten Hochbegabte noch kaum auf (Czerwenka 1998).

Literatur

- Czerwenka, K.:** Erziehungsschwierigkeiten im Unterricht. In: Seibert, N. (Hrsg.): Erziehungsschwierigkeiten in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn 1998, S. 105-124.
- Lenzen, D.:** Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 92, 29. Beiheft, S. 75-91.
- Neumann, D.:** Zur Funktion der pädagogischen Utopie: Theoretisch am Ende und doch kein praktischer Abschied. In: Päd. Rundschau, 49, 1995, S. 385-396.
- Neumann, D.:** Die religiöse Konstante. Über den pädagogischen Umgang mit naturwissenschaftlichen Hypothesen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6/1999, S. 923-939.
- Schmitt, R.:** Grundschule: Schule der Vielfalt und Gemeinsamkeit. Bundesgrundschulkongress 1999 und das Jahr danach. Frankfurt 2001.
- Schumacher, E.:** Soziale Ungleichheit und soziale Differenzen im allgemeinbildenden Schulwesen. Historische und empirische Einblicke unter besonderer Berücksichtigung der Milieustruktur und Deutungsmuster von Grundschulpädagoginnen und Grundschulpädagogik. Unveröff. Habil.schrift, Freiburg 1999.

Prof. Dr. Kurt Czerwenka
Universität Lüneburg
Institut für Schul- und Hochschulforschung
21332 Lüneburg
Tel. (04131) 78 16 82
Fax (44131) 78 16 88
czerwenk@uni-lueneburg.de

Werner Esser

Brauchen besonders begabte Schüler etwa besonders begabte Lehrer? Thesen und Anmerkungen zu einem Problem

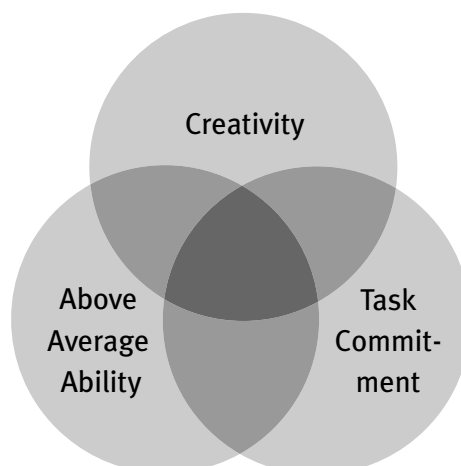
Auf diese Frage wurde von kompetenter Seite – wie weiland von Radio Eriwan – geantwortet: Im Prinzip schon, aber wie soll man sie finden?

Für all diejenigen, die sich mit der Förderung von besonders oder hoch begabten Kindern und Jugendlichen ernsthaft auseinandersetzen, stecken in der Fragestellung bereits mehrere Probleme, die sich nur in der Anstrengung des Begriffs werden beantworten lassen: Was heißt überhaupt „besondere Begabung“ und was heißt „besondere Begabung“ speziell bei Lehrern? In welchen Kontexten kommt sie zum Einsatz und damit zum Vorschein? Welchen Nutzen können besonders begabte Schülerinnen und Schüler aus der besonderen Begabung ihrer Lehrer ziehen? Profitieren nicht Schüler jeder Schule von besonders begabten Lehrern? Wie lassen sich besonders begabte Lehrer identifizieren?

I. Besondere Begabung bei Lehrern

Zur Beschreibung besonderer Begabung bei Lehrern kann analog zur Beschreibung von begabten Schülern das begriffliche Dreigestirn aus dem Persönlichkeitsmodell von Renzulli, bestehend aus „Kreativität“, „Motivation“ und „überdurchschnittlichen Fähigkeiten“, angewandt werden.

**Drei Ringe Modell
der Hochbegabung
(nach Renzulli)**



Besonders begabt wäre ein Lehrer nur dann, wenn er in jedem der drei Bereiche deutliche Qualitäten aufweisen würde. Während die ersten beiden Dimensionen evident sind, bedarf die dritte einer Spezifikation: Überdurchschnittlichkeit bezieht sich auf besondere Qualifikationen im beruflichen Geschehen eines Lehrers und meint fachliche Authentizität, will sagen breites Wissen, fachvernetzendes Denken, fachmethodische Vielfalt und nicht zuletzt das Selbstbewusstsein, dass Lehren eine besondere Form des Lernens ist.

Mit diesen Anforderungen stoßen wir an die erste Grenze, nämlich die der fachlichen Kompetenz eines möglichen Kandidaten.

Betrachten wir nun den Kontext, in dem die besondere Begabung wirken soll. Es ist im Fall des sich in Gründung befindenden Landesgymnasiums St. Afra in Meißen ein zu spezifizierender Typ von Gymnasium: nicht mit angeschlossenem, sondern mit integriertem Internat. Die Persönlichkeit des Lehrers wird also in einem umfassenderen Sinne gefordert, als dies an der Regelschule oder an Gymnasien mit angeschlossenem Internat gelten mag.



Die Anforderungen des Kontextes, in dem die Potentiale aus Kreativität, Motivation und überdurchschnittlichen Fähigkeiten zur Geltung kommen mögen, lauten „Selbstständigkeit“, „demokratische Bildung“ und „wissenschaftliche Propädeutik“. Bei dem Aufeinandertreffen von Selbstständigkeit und demokratischer Bildung möge sich soziales Engagement entwickeln, aus der Überschneidung von Selbstständigkeit und wissenschaftlicher Propädeutik soll forschendes Lernen resultieren, aus dem Aufeinandertreffen von wissenschaftlicher Propädeutik mit demokratischer Bildung möge sich die Verantwortung der Begabung ergeben. Anders gewendet: Die Lehrer sollen die Fähigkeit besitzen, bei ihren Schülerinnen und Schülern Selbstständigkeit, soziales Engagement, forschendes Lernen, wissenschaftliche Propädeutik, Verantwortung der Begabung, d. h. verantwortungsvoller Umgang mit Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu evozieren. Darin erweist sich die erzieherische Vielfalt des Lehrers, die insbesondere hinsichtlich der Verantwortung der Begabung wie auch des sozialen Engagements nicht abgeschmettert werden kann mit dem Hinweis darauf, dass Schule ja nicht Reparaturwerkstatt der Gesellschaft sein könnte. Im Gegenteil, es handelt sich hierbei um genuine Aufgaben von Schule. So kann das ins Gymnasium integrierte Internat keine Ersatzinstitution für das Elternhaus sein, sondern nur dessen Ergänzung. Bei der Auswahl von Lehrern gerieten wir damit an eine zweite Grenze, nämlich die der sozialen Kompetenz eines möglichen Kandidaten.

Bleibt noch zu fragen: Welchen Nutzen können besonders begabte Schülerinnen und Schüler aus – im oben beschriebenen Sinne – besonderen Begabungen ihrer Lehrer ziehen? Mit Blick auf die Institution Schule, wie sie sich als Regelschule darstellt, könnte der Betrachter den Eindruck gewinnen, besonders begabte Lehrer nützen Schülerinnen und Schüler nur wenig, denn von institutioneller Seite wird die Ausformung besonderer Begabungen der Lehrer strukturell in den folgenden Punkten begrenzt: Die fachliche Qualifikation von „Lehrerhandeln“ – so heißt das – reduziert sich auf das Lehrerhandeln in den Lehrproben, wobei die fachliche Vergewisserung nur unter dem Vorbehalt „didaktischer Rücksichtnahme“ akzeptiert werden kann. Mir wurde von einer früheren Kommilitonin aus NRW erzählt, dass überdurchschnittliches Wissen mit Beginn des Referendariats als Ballast apostrophiert wurde: „Vergessen sie, was sie an der Universität gelernt haben...!“ Hier findet sich ein Grenzstein, – diesmal der Institutionen.

Die soziale Kompetenz bleibt auf schulinternes unterrichtliches Handeln beschränkt. Lehrer, die sich über diesen Rahmen hinaus engagieren, werden von Kollegen oder Schulleitern in die Schranken verwiesen. Noch vor kurzem wurde mir von einem Referendaren erzählt, dass sein Einsatz von alteingesessenen Kollegen misstrauisch beäugt und als Profilierung abgewiesen wurde: ein weiterer Grenzstein.

Kreativität und Selbstständigkeit werden nur allzu häufig als Störung des Betriebes empfunden. „Querdenker“ – um ein Modewort zu bemühen – werden sowohl in der Ausbildung wie in späteren Kollegien „nivelliert“. Die Institution Schule bräuchte mithin keine Lehrerpersönlichkeiten als „Ausreißer“. Sie scheint selber die permanente „Individuation“ ihrer Mitglieder – der Lehrerpersönlichkeiten also, die fortwährend akademische und soziale Entwicklungsprozesse initiieren und selber durchlaufen, wie es der Begriff vom „lebenslangen Lernen“ will – zu verhindern; sei es zu wollen oder zu müssen: ein möglicher dritter Grenzstein.

Institutionen jeder Art haben bekanntlich ein schwerlich zu überschätzendes Beharrungsvermögen, eine überaus fruchtbare Reproduktionstendenz und einen „Schwerpunkt“, der seinem Begriff alle Ehre macht.

Damit ist noch nichts darüber gesagt, ob Schülerinnen und Schüler ungeachtet der Institution Schule dementsprechende Lehrer brauchen. Wir können aber zunächst eingeschränkt fragen: Brauchen die zukünftigen Schülerinnen und Schüler von St. Afra sowie die Institution Landesgymnasium St. Afra etwa dementsprechende Lehrer? Wir meinten: „Ja, wir brauchen sie!“

Wir benötigen mit einem Wort ein „geistiges Klima“ an einer modernen Schule. Es muss uns allen klar sein, dass wir bei einer Individuation des Bildungsvorganges, so wie er mit der Förderung von und der Forderung durch besonders begabte Schülerinnen und Schüler notwendig wird, auch einen korrespondierenden Vorgang auf Seiten des Lehrers benötigen. D.h. wir müssen einer entsprechend fortwährenden Individuationsmöglichkeit des Lehrers Möglichkeiten schaffen. Wenn wir Schüler zum lebenslangen Lernen erziehen wollen und sollen, dann können wir es beim Lehrer gerade mit Blick auf diese Schüler nicht verhindern wollen.

Es muss weiterhin klar sein, dass Motivation und Einsatzbereitschaft nicht an den Grenzen einer zu starren Bürokratie oder penibel ausgelegten Rechtsverordnungen blockiert werden dürfen. D.h. es muss Möglichkeiten geben, die vielfältigen Facetten der Lehrertätigkeit gleichzeitig ins Licht zu setzen, ohne bestimmte Perspektiven dabei zu zerstören.

Wie jedoch würden wir auf Lehrerpersönlichkeiten treffen, die unseren Vorstellungen entsprechen? Wir gingen davon aus, dass wir die Chance haben, sie zu finden, da wir wussten, dass Zeugnisse zu interpretieren sind, da wir wussten, dass wir Zeugnisse interpretierend „hintergehen“ konnten – und zwar in Richtung Persönlichkeit des Lehrers; und da wir umgekehrt wussten, dass wir persönliche Eigenschaften und Potentiale brauchen, die nicht in Zeugnissen attestiert sind.

II. Das Auswahlverfahren

Die Ausgangslage, von der wir auszugehen hatten, war kurz umrissen folgende:

Wir hatten eine Ausschreibung auszuwerten, auf die sich etwa 160 Kolleginnen und Kollegen bundesweit und auch aus dem Ausland (Frankreich) gemeldet hatten. Eine Resonanz aus England gab es nicht. Erschwert wurde die Situation dadurch, dass wir ausschließlich die Persönlichkeit fokussieren mussten, weil es den unmittelbaren Kontext Schule weder in Gestalt von Schülern noch in Gestalt von Ritualen, als soziales Gebilde gab. Wir mussten also ein Team zusammenstellen, von dem wir glaubten, dass es die Aufbauleistung von St. Afra in mehrfacher Hinsicht, nämlich in Bezug auf die besonders begabten Schülerinnen und Schüler, in Bezug auf das Internat und das Gymnasium, in Bezug auf eine Gesamtkonzeption dieses Landesgymnasiums, integriert in die Bildungsszene in Sachsen, zu leisten in der Lage war.

Wir zerlegten die gesamte Aufgabe in mehrere Teilaspekte:

- a) Eine Konzeptionsgruppe sollte, ausgehend von einem Mission Statement, verschiedene Fokussierungen von Aufgabenbereichen eines Lehrers und Mentors in St. Afra vornehmen.
- b) Erfahrene Kolleginnen und Kollegen, die sich in diesen Bereichen als versiert erwiesen hatten, mussten zusammengeführt und als Juroren eingesetzt werden.

- c) Es musste ein Assessment-Center (im folgenden AC) konzipiert werden, das diesen Juroren die Beurteilung erlaubt und dem entsprechend die verschiedenen Fokussierungen in Form von Tests oder Übungen veranschaulichen sollte. Anschließend gab es in Form einer Ranking List die Möglichkeit, eine Evaluation durchzuführen.
- d) Diese Ranking List musste dann zusammengebracht werden mit den zu planenden Fächern und Deputatsverteilungen.

Nachdem wir ein so genanntes „Mission Statement“ für das Landesgymnasium St. Afra erstellt hatten, fokussierten wir vier so genannte „kritische Erfolgssituationen“, die wir mit den Stichworten „internatlich“, „kollegial“, „akademisch“ und „kooperativ“ abkürzten.

- a) Der internatliche Aspekt, den wir zu erfassen hatten, sollte prognostische Aussagen in Bezug auf ‚überzeugende Betreuungsarbeit mit und für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen‘ bieten;
- b) die prognostischen Aussagen über kollegiale Fähigkeiten meinte: ‚ausgeprägte Bereitwilligkeit im professionellen Umgang mit den Kolleginnen und Kollegen im Sinne gegenseitiger Bereicherung‘;
- c) der akademische Fokus sollte Aussagen ermöglichen darüber, ob ein Kandidat erfolgreich ein hohes akademisches Niveau in Vermittlung von Inhalten wie in den fachlichen Inhalten selbst vertreten könnte;
- d) schließlich sollte ein Kandidat sich als kooperativ erweisen, so dass wir Aussagen machen konnten über integrierte und orientierende Arbeit innerhalb der zukünftigen Organisationsstrukturen von St. Afra.

Diese jeweiligen Aspekte mussten differenziert werden. Zu diesem Zweck konkretisierten wir beispielsweise den internatlichen Aspekt in eine Vielzahl von Teilaspekten, denen wir Namen gaben wie „Entschlossenheit“, „Risikobereitschaft“, „soziale Fantasie“, „Distanz und Nähe zu den Schülern erstellen“. Oder im akademischen Bereich gingen wir aus von „Fortbildungsbereitschaft“, „Interesse über Fachgrenzen hinaus“, „noch nicht alle Fragen gelöst haben“, „Zielgenauigkeit“ und „Improvisationsfähigkeit“. Diese Liste ist selbstverständlich nicht vollständig, es soll hier auch nur eine zweite Ebene angedeutet werden, von der aus dann weitere Konkretisierungen vorgenommen wurden.

Auf der nächst konkreteren Ebene fanden sich beispielsweise zum Thema „Interesse über die Fachgrenzen hinaus“ solche Aspekte wie „offen für fachübergreifende Fragen sein“, „fachfremden Fortbildungen positiv gegenüber stehen“. Unter „Fortbildung“ verstanden wir beispielsweise, dass jemand bereit sei, an internen Fortbildungen mitzuarbeiten, eigene Fortbildung, z.B. durch Universitätsbesuche, weiter zu treiben, aber auch sich in spezieller Weise beispielsweise um die Didaktik von besonders Begabten kümmern zu wollen. Über die verschiedenen Konkretionen hinweg erhofften wir also, so etwas wie ein Lehrerprofil zu erreichen.

Dieses Profil wurde dann umgesetzt in verschiedenen Übungen, anhand derer wir uns Aussagen darüber erhofften, wie Kolleginnen und Kollegen sich in Bezug auf die vier „kritischen Erfolgssituationen“ verhalten würden, inwiefern sie also und bis zu welchem Grade Aspekte des Lehrerbildes für St. Afra erfüllen würden. Ein unlösbar mit dem Verfahren verbundener Aspekt lag unausgesprochen dem Begriff der Kollegialität zugrunde: die Reproduktion von noch so vielen Idealtypen macht kein Team aus. Ein Ergebnis des AC sollte also auch sein, dass wir jenseits der verschiedenen Fokussierungen mögliche Teamformationen für die Planung des ersten Stabes von St. Afra erhalten würden.

Zeitgleich mit dieser Konzeption machten wir uns auf die Suche nach Kolleginnen und Kollegen, die sowohl in der Schulentwicklung bestimmte Aspekte verfolgt hatten oder die mit Internaten vertraut waren, welche selber entweder international bzw. international orientiert waren. Wir fanden zehn Kolleginnen und Kollegen, die diese Bedingungen erfüllten, Schulleiter und, seien es ehemalige, seien es aktuelle Leiter und Mitarbeiter aus Internaten. Diese luden wir zu einem eigenen Workshop ein.

Ziel dieses Workshops war es, auf der einen Seite ihnen das ganze Verfahren vorzustellen, auf der anderen Seite ihnen deutlich zu machen, dass wir keine objektivistischen bzw. als objektiv missverstandenen Kriterien an der Hand hätten, sondern einzig und allein ihre Erfahrungen und ihre Einschätzungen verstärkt und sehr differenziert einfordern würden: Wir wollten uns mit ihrer Hilfe ein Bild machen! Zu diesem Zweck entwarfen wir einen zweitägigen Workshop, der die bis dahin einander Fremden aneinander orientieren half. Zu jeder der späteren Übungen wurden Fragebögen ausgehändigt, die allerdings nur animierenden Charakter haben sollten. Wie sich dann herausstellte, waren

auch mündlich Kommentare, die auf Nachfrage ausgereicht wurden, durchaus in der Lage, uns beim Herstellen eines Bildes behilflich zu sein.

Für das eigentliche Assessment-Wochenende hatte somit jeder Juror eine Liste von Fragen und Aspekten, anhand derer er seine Bewertung orientieren konnte.

Nachdem das AC dann beendet war, trafen wir uns mit den Juroren und erstellten eine Ranking List, die sämtliche 37 Kandidaten (42 hatten wir eingeladen) zueinander ins Verhältnis setzte. Diese Liste war dann Basis, um anschließend einen Abgleich mit den Deputatsnotwendigkeiten auf der einen Seite und vor allen Dingen der Bildung des Gründungsteams auf der anderen zu ermöglichen.

Dass es sich hierbei um eine Ranking List und keinesfalls um die Beurteilung eines Kandidaten handelt, dass wir also relational vorgehen und dies zudem aufgrund von Beobachtungen, von denen wir prognostischen Gehalt erwarteten, war allen Kandidaten vorab deutlich gemacht worden. Es handelte sich also hiermit nicht um einen Rechtsweg, sondern um eine gemeinsame Veranstaltung, deren Ergebnis entscheidungsbehilflich sein sollte.

Die Planung des Stabes von St. Afra, das Zusammenstellen also unter Deputats- und vor allen Dingen Teamgesichtspunkten, brauchte dann noch einmal eine längere Zeit, weil manche Zusage zurückgezogen wurde und manche Kombination nicht möglich war.

III. Chancen und Risiken

Selbst nach dem erheblichen Aufwand, der sich in Zukunft mit zunehmender Routine reduzieren wird – schließlich werden wir noch zwei weitere Male in der gleichen Größenordnung Kolleginnen und Kollegen für die weiteren Phasen benötigen –, rechnen wir mit folgenden Risiken: Es ist einerseits denkbar, dass sich die ausgewählten Lehrer aufgrund mangelnder Erfahrung im Internatsdienst oder in dem Umgang mit Hochbegabten keine hinreichende Vorstellung von der zukünftigen Arbeit machen konnten und erst später bemerken, dass sie die an sie gestellten Erwartungen nicht erfüllen können. Eine solche Erwartung könnte etwa in dem zeitlichen Einsatz für die Schule bestehen.

Andererseits ist denkbar, dass wir uns in den Qualitäten eines Kandidaten getäuscht haben und in dem tatsächlichen Internatsdienst Schwierigkeiten

sichtbar werden, die vorab nicht kalkulierbar waren. Um solchen Enttäuschungen begegnen zu können, besteht auf beiden Seiten eine Zeit der Überprüfung von Entscheidungen.

Ein weiteres Risiko im Lebens- und Lernzusammenhang dieser Schule liegt in der fachlichen Überforderung von Lehrern. Denkbar ist immerhin, dass Schüler Kenntnisse besitzen, die über den Stand des Fachkollegen hinausgehen. In jedem Studium ist eine Auswahl von Themen notwendig, die – anders betrachtet – auch Lücken entstehen lässt. Um auf solche Situationen reagieren zu können, müssen wir Ressourcen für fachliche Fortbildung reservieren, sei es schulintern oder auch -extern.

Denkbar ist auch, dass Schüler die Angebote des fachübergreifenden Lernens zu derart riskanten, rasanten und komplexen Wissensvernetzungen verwenden, dass Unterricht aus der Sicht eines einzigen Faches nicht mehr sinnvoll erscheint. Dann müssen Ressourcen bereitstehen für eine fachübergreifende Fortbildung und eine dementsprechende Vernetzung. Möglich wäre etwa, Hilfe bei anderen Kollegen in Form von Team-teaching, Supervisionen oder Sonderprojekten zu suchen.

Zudem sollten wir damit rechnen, dass einige der ausgewählten Lehrer den didaktischen Anforderungen nicht gewachsen sind, die sich speziell bei der Arbeit mit hoch begabten Schülerinnen und Schülern ergeben. Bekannt ist das Problem, dass ein Schüler den typisch „genialen Approach“ hat: Entweder es gelingt der erste Wurf oder es wird der Aufgabe der Rücken zugekehrt. Hier braucht der Lehrer wiederum ein Team, dem Lerntechnik keine Banalität ist, das bereit ist, eine Didaktik besonders Begabter zu erarbeiten, weiterzuentwickeln oder zumindest nachzuvollziehen.

Abschließend wäre dann zu überlegen – und damit wird das lose Ende aus dem Fragebündel der Einleitung aufgenommen –, ob die Didaktik für besonders Begabte nicht als Paradigma für die Didaktik schlechthin zu verstehen ist. Auf den ersten Blick schadet es weder Schülern noch Lehrern, mit Lehrern zusammenzuarbeiten, die Grundwissen schneller, flexibler und eindringlicher vermitteln können. Es schadet den Schülern erst recht nicht, Lehrer zu haben, die über erhebliche Methodenkompetenz verfügen. Kann es zudem schädlich sein, wenn ein Lehrer sich über seinen Unterricht hinaus am wissenschaftlichen Diskurs seiner Fächer beteiligt und dadurch insbesondere in wissen-

schaftspropädeutischen Fragen, wie sie auf jeder gymnasialen Oberstufe gestellt werden, attraktiv wird? Es dürfte auch nicht zum Nachteil gereichen, wenn Lehrer über eine personale Kompetenz verfügen, welche sich durch inhomogene Perspektivität auszeichnet. D.h. wenn sie sich für unterschiedlichste Dinge begeistern lassen, sich alle möglichen Ziele setzen bzw. sich für unterschiedlichste Ziele einsetzen. Schließlich scheint es mir für den Schuldienst im allgemeinen auch nicht abträglich zu sein, wenn Kollegen ein Faible für „schlecht definierte Problemfelder“ besitzen, weil auf ihnen besonders kreativ und innovativ zu agieren ist.

Einige Leser mögen vielleicht einwenden, dass sich die integrierte oder auch separierte Didaktik für besonders Begabte nur schlecht mit der in der jeweiligen Schulform erforderlichen didaktischen Reduktion in Einklang bringen lassen dürfte. Die institutionellen Rahmenbedingungen legten zudem nahe, sich in seinen Aktivitäten nicht zu „verzetteln“. Wer bei den aktuellen Unterrichtsdeputaten noch meinte, sich wissenschaftlich oder in intensiven Hobbys engagieren zu können, würde allzu leicht zu einer Belastung für seine Kollegen. Vielleicht werden einige auch einwenden, es gehöre zum Grundkonsens von Schule, dass Lehrer trotz aller rollenbedingten Differenzen strukturell die gleichen Erfahrungen in und mit der Institution Schule gemacht haben wie ihre Schüler.

Trifft diese Analogie im Falle besonders Begabter zu? Stimmt es hinsichtlich besonders Begabter und ist es überhaupt notwendig, dass deren Weise die Welt zu sehen identisch sein muss mit der ihrer Lehrer. Mütter besonders begabter Kinder formulieren dieses Verständnisproblem häufig dadurch, dass sie betonen, sie seien doch nur eine „ganz normale Mutter“. Um wie viel mehr ist das Lehrer-Schüler-Verhältnis von diesem Grundkonsens betroffen? Bis wohin kann so etwas wie die pädagogische „Intuition“ von dieser Verunsicherung erfasst werden?

Mit diesen offenen Fragen endet die Sammlung von Thesen und Anmerkungen zu einem Problem, das in der Gründungsphase des Landesgymnasiums St. Afra einen sehr praktischen Bezug bekommt. Nicht enden wird hoffentlich das Nachdenken über Begabung und besondere Begabung bei Schülern wie bei Lehrern, über die besonderen Anforderungen an die Lehrer besonders begabter Schüler und nicht zuletzt über die Frage, ob nicht jeder durchschnittlich begabte Schüler von Lehrern profitiere, die Kreativität, Motivation und über-

durchschnittliches Fachwissen auch und insbesondere in ihrem Beruf ausleben können. Die durchaus realistische Möglichkeit könnte im Übrigen sein, das mit der Frage nach der Besonderheit von Lehrern und der Besonderheit von didaktischem Umgang mit Schülern eine Revision beider Komponenten erfolgt, die des Lehrerbildes und die der institutionellen „Traditionalismen“.

Dr. Werner Esser
Gründungsbüro St. Afra
Kynastweg 57a
01662 Meißen
Tel. (03521) 40 19 88
Fax (03521) 40 19 87
st.afra@t-online.de

Brigitte Heink

Nach bestem Wissen und Gewissen

Nach der Anfrage bezüglich meiner Mitarbeit in der Arbeitsgruppe „Didaktik der Begabtenförderung“ suchte ich nach einem sicheren Fundament für meine Ausführungen. Ich suchte in der Lernpsychologie, in der Pädagogik, in der Didaktik, in der Geschichte, in der Erfahrung nach über 30 Jahren eigener pädagogischer Tätigkeit als Lehrerin am Regelgymnasium und Lehrerin und Schulleiterin an einer Schule für im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich besonders Interessierte und Begabte.

Geschrieben wurde unter den verschiedenen Gesichtspunkten sehr vieles.

Bedenkliches von W. Ostwald:

Wir haben keine Mittel, die Anzahl der zugrundegerichteten genialen Anlagen zu zählen; wir würden aber entsetzt sein, wenn wir wüssten, wie die Menschheit hier gegen sich selbst wütet.

Aufforderndes von J. A. Comenius:

Wenn wir Genies wollen, müssen wir uns mit ihrer Unbequemlichkeit abfinden, und das Lernen bedeutet ein Führen von einer bekannten Sache zu einer unbekannten. Und das Führen ist eine milde, sanfte Tätigkeit, nicht eine gewaltsame, eine liebenswürdige, nicht eine gehässige.

Bestätigendes von H. Gaudig:

1923 erschien im Teubner Verlag in Leipzig das kleine Büchlein „Was der Tag mir brachte“. Unter der Überschrift „Mein kleines Genie“ schrieb der bekannte Leipziger Reformpädagoge:

Sehr schön: In leidenschaftlichem Vorwärtsdrängen eilte es bei der heutigen Denkarbeit der Klasse wieder dem klar erkannten, mit starkem intellektuellem Gefühl erfasstem Ziele zu. Einige Sprünge und das Ziel war erreicht. Die Klasse hatte das Nachsehen – leider! Und das Nachgehen in langsamen Zeitmaß – leider ohne den Reiz, das Wesentliche war „vorgefunden“. Mich selbst hat diese Beobachtung in bösen Zwiespalt geworfen: Ich hatte der Klasse die Freiheit zu sprechen gegeben (ohne Namensaufruf!), mein Feuergeistchen hatte nichts getan als die Freiheit zu freier stürmischer Bewegung benutzt und mir so die

Gunst bereitet, an den mir 30 Jahre Schulmeisterei die Freude, das Entzücken nicht aus der Seele genommen haben; den Genuss am schaffenden Denken. Aber die Klasse; sie nur zur Nachdenkerin erniedrigen, hieße ihr und den vielen guten Köpfen in ihr Unrecht tun, die Zeit und schrittweises Gehen nötig haben, um zum Ziel zu kommen. Die Freiheit zum Sprechen der Klasse wieder nehmen, den Namensaufruf wieder einführen? Ich mochte es nicht, ohne zuvor meine Stürmerin und Drängerin der Zucht ihres eigenen sozialetischen Gewissens unterworfen zu haben. Denn sie liebt ihre Klasse und wird sich regieren...

Der Anruf des Gewissens hat geholfen. Meine kleine Freundin hielt sich zurück. Gehemmte Bewegung – das war ihr Bild. Gehemmte geistige Bewegung; die innere Hemmung wundervoll ausgedrückt durch die körperlichen Hemmungen: ein Ruck zum Aufspringen, die Ausführung der Streckbewegung gehemmt durch den Willen; ein Aufblitzen des Auges als Ausdruck des glücklichen Heureka, dann schnelles Senken der Augenlider usw. Ethisch schön, aber doch ein kleines Märtyrertum – ein kleiner Vorgeschmack der Leiden der schöpferischen Vordenker. Darum vielleicht heilsam. – Die Klasse fühlte sich wohl und arbeitete eifrig...

Heute eine Fleißlektion. Die Inhaberinnen des positiven Wissens froh ihres Besitzes. Unsere kleine Freundin ist nicht gern fleißig. Hier liegt, wenn ich recht sehe, der entscheidende Punkt ihres geistigen Schicksals: „Genie ist Fleiß“ – beim großen Goethe. Ich muss sehen, ob ich ihr den Fleiß lieb machen kann. Ihr und der ganzen Klasse. – „Arbeitendes Wissen“ – das ist die Losung und die Lösung. Alle müssen mit dem Wissen arbeiten lernen, es darf ihnen nicht totaler Besitz sein, an dem man sich freut wie der Geizige an seinen Schätzen. Und sie wird sich freuen lernen, wenn sie sieht, wie auch das „positive Wissen“ in ihrem Geiste schafft und wirkt, kaleidoskopisch sich verbindet, dem freien Denken dient. ...

Heute war das fröhliche Gesichtchen mürrisch. Grund? Vielleicht rein Körperliches, ... Ja, und der Ausdruck des Mürrischen? Ich meine nicht den mimischen und pantomimischen, sondern den Ausdruck im Denken. Sie dachte in Gegensätzen zur Klasse; jeder Thesis warf sie eine Antithese entgegen. Mit gutem Grunde, denn die Thesen hatten den Charakter der unreif Verallgemeinerten. Aus der Art, wie sie die Antithese vorbrachte, merkte man, dass sie die Synthese bereits hatte und nur sehr streitlustig war. – Intellektuell erfreulich, aber nicht liebenswürdig. – Ja, die kleinen Genialitäten sind ein Kreuz. ...

Diskussion. Die Klasse soll in Parteien auseinandertreten. Anfangs vollzieht sich die „itio in partes“ langsam. Da – einige Paradoxe meiner kleinen Freundin erhitzen die Köpfe; der Streit entbrennt. Ab und zu fährt sie auf, aber sie schweigt; schließlich sieht sie mit verschränkten Armen dem Geisterstreit zu – bis sie ihre Stunde gekommen meint und entscheidend eingreift. Was wird werden? Kann ich es wagen, das Horoskop auf eine außergewöhnliche geistige Entwicklung zu stellen? Die Sterne stehen günstig; die geistige Gesamtverwertung verspricht viel – wenn der Arbeitswille noch mehr Ausdauer gewinnt, nicht bei schwierigen Aufgaben, denn für diese ist das ausdauernde und intensive Wollen vorhanden, wohl aber noch bei den noch unentbehrlichen Alltagsarbeiten. Jedenfalls will ich alles tun, was ich zu tun vermag, ohne meine anderen Schülerinnen zu schädigen; Ziel soll mir aber nicht sein „fragmentarische Genialität“, sondern die Entwicklung einer Persönlichkeit, deren Gesamtwesen eine außergewöhnliche geistige Energie tragen kann.“

75 Jahre später klingt das bei Heller so:

Bei der Gestaltung effektiver und kreativer (schulischer) Lernumwelten muss jedoch beachtet werden, dass Schüler nicht nur durch den jeweiligen Unterricht bzw. dessen Qualitätsmerkmale beeinflusst werden, sondern der Unterrichtsverlauf auch durch die Schülermerkmale und deren Lernverhalten beeinflusst wird...

Insofern ist jeder Unterricht mehr oder weniger ein Interaktionsprodukt.

Dann erinnerte ich mich wieder an ein Fichte – Zitat:

Es ist vergebens, zu sagen: „Fliege!“ dem, der keine Flügel hat und er wird durch Deine Ermahnungen nie zwei Schritte über den Boden emporkommen. Aber entwickle, wenn Du kannst, seine geistigen Schwungfedern und lasse ihn dieselben üben und kräftig machen und er wird ohne Dein Ermahnen gar nicht mehr anders wollen und können denn fliegen.

Und an eine Stelle aus einer Feynman – Biographie:

Der Physiklehrer von Feynman an der High School sagte eines Tages zu diesem: „Du redest zu viel und Du machst zu viel Krach. Ich weiß warum, Du langweilst Dich. Ich werde Dir ein Buch geben. Wenn wir Unterricht haben, setzt Du Dich da hinten in die Ecke und studierst dieses Buch, und wenn Du alles weißt, was in dem Buch steht, kannst Du wieder reden.“

(Ähnliches hatte mir zu Beginn meiner Tätigkeit an einer speziellen, für im MINT-Bereich besonders Begabter vor 15 Jahren ein, auch hier anwesender Kollege, der sich damals schon 20 Jahre für die Förderung besonders begabter Schüler engagiert hatte, geraten.)

Und dann habe ich als Titel gewählt: *Nach bestem Wissen und Gewissen.*

Eigentlich ist nun schon das Wesentliche zum Thema angesprochen und ich kann das Ganze nur mit Beispielen untermauern, mit Beispielen, wie sie täglich vorkommen und die große Freude auslösen aber auch viele Probleme (und viel Arbeit) mit sich bringen können:

In der Vorbereitung auf das Abitur im Leistungskurs Physik habe ich wegen I. – Silbermedaillengewinnerin bei der Internationalen Mathematikolympiade – alle Aufgaben neu ausgewählt. Eine – Monate vorher bearbeitet – erschien mir unter verschiedensten Gesichtspunkten so gut, dass ich es für wichtig erachtete, sie noch einmal zu stellen.

I. warf einen Blick auf den Aufgabentext, meldete sich und nannte das Ergebnis auf zwei Kommastellen genau und meine Konzeption fiel wie ein Kartenhaus zusammen.

Eine Kollegin unterrichtet einen Schüler, der als Quereinsteiger in die 7. Klasse zu uns kam, täglich Judo trainierte und trotzdem am Regelgymnasium nicht ausgelastet war. Am Ende der 8. Klasse löste A. Abituraufgaben, während sich die anderen Schüler – bildlich gesprochen – in der mathematischen Ebene mühten. Heute, kein Jahr später, ist er Sieger der mitteldeutschen Einzelmeisterschaften im Judo, erfolgreich im Vorausscheid zur Internationalen Chemieolympiade und erfährt in Mathematik zusätzliche Herausforderung in einer Einzelbetreuung durch einen Professor an der Universität.

Beispiele sind zwar wichtig, aber praktikable Verallgemeinerungen sicher von größerem Interesse.

Was macht eine Schule für Begabte aus? Wie müssen die Lehrer sein?

Noch einmal Gaudig:

Die Schule kann gewiss das Genie nicht schaffen; aber sie kann es ertönen oder doch schwer schädigen; sie soll es aber pflegen und ihm die Bedingungen der Entwicklung so günstig als möglich gestalten.

Und weiter:

Eine Schule, die unterrichtet, kann mit der Genialität nichts anfangen; wohl aber die freie Arbeitsschule, die den jungen Geistern die Gelegenheit gibt sich auszuwirken; die sie nicht durch Fragen zwingt und zwängt, die ihnen bei der geistigen Bewegung die Sprungweite nicht zumisst, die ihnen die Seitenbewegung gestattet, die vor allem das freie Vorstellungsspiel, die „Begriffsphantasie“ und Kombinationskunst pflegt, ohne die genialisches Denken sich nicht entwickeln kann...

Die Schule bedarf einer Begabungskultur, die Begabungen pflegt, Begabten die Bedingungen der Entwicklung so günstig als möglich gestaltet...

Trotzdem lehnt er Schulen für Außergewöhnliche ab.

Ostwald vertrat ebenfalls die Ansicht, dass das Talent zweifellos eine angeborene Eigenschaft sei und es kein Mittel gäbe, die Genialität eines Menschen zu steigern, aber man könne zu ihrer maximalen Entfaltung beitragen, indem man jene Fesseln, die der natürlichen Entwicklung eines Talents besonders in den Jugendjahren angelegt würden, abnähme. Hart kritisierte er den *gleichmache-rischen Einfluss* der Schule: *Ohne Rücksicht auf persönliche Verschiedenheit wird vorausgesetzt, dass alle Schüler des Jahrganges an Begabung, Arbeitsfähigkeit und Verständnis für alle Fächer gleich sind und die Hauptarbeit des Lehrers ist darauf gerichtet, jede Abweichung von diesem Herdenideal zu vermeiden oder zu beseitigen.*

Was tun wir im Wilhelm-Ostwald-Gymnasium in Leipzig für besonders begabte Schüler? Was hat sich auch in ähnlichen Schulen seit über 35 Jahren bewährt? Die Schüler werden sowohl durch unterrichtliche wie auch außerunterrichtliche und außerschulische Angebote herausgefordert. Im Unterricht gehören dazu neben dem Curriculum mit einer speziellen Stundentafel eine angemessene Binnendifferenzierung bis hin zur Individualisierung und hohe Forderungen. Diese spiegeln sich unter anderem wider in der Informationsdichte und in der geforderten Selbstständigkeit beim experimentellen und praktischen Arbeiten sowie beim Wissenserwerb und bei der Informationsbeschaffung. Die Befähigung dazu erfolgt systematisch von der 5. Klasse an über die Einbeziehung der modernen Medien in den Unterricht und die Gestaltung von Vorträgen, Postern, Projekten und Jahresarbeiten bis hin zu besonderen Lernleistungen.

Im außerunterrichtlichen Bereich erfolgt die Förderung durch fakultative Angebote in allen Fachbereichen, durch Projekte, die gegebenenfalls mit denen aus dem Unterricht verknüpft werden oder aber auch weit darüber hinaus gehen, und durch die Ermunterung zur Teilnahme an den verschiedensten Wettbewerben.

Wir folgen also ganz dem pädagogischen Leitmotiv von Ostwald:

Je mehr wir dem Schüler zumuten, desto mehr wird er leisten können.

Eine besondere Rolle bei der Förderung besonders Begabter spielt das Schulklima. Dieses ist dann besonders förderlich, wenn es gelingt, neben einer großen Toleranzbreite auch ein kreatives Miteinander zu gestalten. Das gemeinsame Lernen und Arbeiten unter „Gleichgesinnten“ ermöglicht die gegenseitige Inspiration beim Problemfinden und -lösen und führt zu einem gesunden „Kräftemessen“. Hervorzuheben ist in diesem Prozess der Begabtenförderung auch die Vorbildwirkung der Älteren und der Absolventen der Schule, die z. B. Arbeitsgemeinschaften für die jüngeren Schüler leiten.

Sehr erfreulich sind die Ergebnisse einer Erhebung der Universität Leipzig an unserer Schule zum Schulklima – wie u.a. auch zum Selbstkonzept und zur Selbstwirksamkeit der Schüler und zur Rolle der Lehrer.

Ohne die Lehrer funktioniert auch eine Schule mit ausgewählten besonders begabten Kindern nicht. Es ist – wie so oft im Bereich der Hochbegabtenförderung – ein Irrtum anzunehmen, der Unterricht liefе von allein, da ja alle Schüler lernen wollten. Sicher sind die Anforderungen an die Lehrer zum Teil anders als an einer Regelschule, aber keinesfalls niedriger.

Sie müssen u.a.

- über ein hohes Fachwissen verfügen,
- sehr flexibel und
- Neuem gegenüber aufgeschlossen sein,
- als Anreger und Moderator,
- als konsequente Erzieher und Forderer,
- als feinfühligе Berater für Schüler und Eltern wirken.

Sie müssen

- anerkennen, dass Hochbegabte „anders“ lernen,
- sich eingestehen können, dass Schüler ggf. im eigenen Fachbereich über größere Spezialkenntnisse verfügen als sie selbst,

Sie müssen

- mit Hyperaktiven und Underchievern umgehen,
- den ganz spezifischen Humor dieser Kinder verstehen und
- die Freude am Lernen, am Entdecken ständig wach halten können.

Auch zu den Lehrern fand ich Passendes:

Donnan, ein bekannter englischer Physikochemiker sagte über Ostwald als Lehrer: *„Er war ein pausenlos sprudelnder Quell neuer Ideen und Inspirationen... Wenn man in Schwierigkeiten war, war er stets bereit zu helfen. Wenn man gerade keine Schwierigkeiten hatte, brachte er einen auf irgendeinen neuen Gedanken.“*

Die Ansicht von Stern teile ich gern:

So manche „verbummelte Genies“ sind darauf zurückzuführen, dass die zu geringen Ansprüche der Schule keine genügende Willensschulung und Pflichterziehung gewährt haben.

Die Passung von Lehr- und Lernverfahren, Lernprozess und Schüler jede Stunde, jeden Tag in jeder Klasse neu zu versuchen, ist die große Kompositionsleistung der Lehrer besonders Begabter. Und sie ist nicht in *eine* oder gar *„die“* Didaktik der Begabtenförderung zu pressen.

Dr. Brigitte Heink
Wilhelm-Ostwald-Gymnasium
Willi-Bredel-Str. 15
04279 Leipzig
Tel. (0341) 33 64 40
Fax (0341) 33 64 435
hnk@ostwald.l.sn.schule.de

Albert Ziegler

(Hoch)Begabtenförderung in der Schule unter besonderer Berücksichtigung der Motivation

1. Problemaufriss

Förderungsbemühungen zu Gunsten bestimmter Personengruppen bedürfen der Rechtfertigung. Im Bereich der (Hoch)Begabtenförderung erfolgt diese gewöhnlich aus zweierlei Perspektive: Aus Sicht der Individualförderung ist der pädagogisch-ethischen Maxime Rechnung zu tragen, jeder Person optimale Entfaltungsbedingungen gemäß ihrer Anlagen zu garantieren. Aus Sicht der Gesellschaft gelten (Hoch)Begabte in einer Welt rasanten technologischen Wandels und des damit verbundenen Innovationsdrucks als wertvolle intellektuelle Ressource, deren Nutzung für gesellschaftlichen Fortschritt, Prosperität und die Lösung der mit dem Wandel einher gehenden Probleme unverzichtbar scheint. Dieser Beitrag ist ein Plädoyer für beide Perspektiven.

1.1 Perspektive der Individualförderung: Motivationales Underachievement

Die (Hoch)Begabungsforschung hat in institutionalisierten Bildungssystemen verschiedene Gefahrenquellen für die Motivation (Hoch)Begabter ausgemacht (z. B. Pinnow, 1989; Tomlinson, 1994): a) (Hoch)Begabte sind im regulären Unterricht oftmals unterfordert oder gelangweilt (z. B. Gross, 1992). b) Da sie ein recht hohes Maß an Autonomie und ein starkes Bedürfnis nach innerer Kontrolle aufweisen, empfinden sie (auch durchaus gutgemeinte) externale Verstärker (Lehrerlob, Sachverstärker, Notenreize etc.) als Einschränkung. Insbesondere ihre intrinsische Motivation wird dadurch oft unterminiert (vgl. Rogers, 1985). c) Demotivierend kann auch das mangelnde Verständnis für ihre kreativen Lösungsstrategien wirken (Smith, 1986). d) Der normale Schulunterricht ist gewöhnlich auf das Fähigkeitsniveau der leicht überdurchschnittlichen SchülerInnen abgestimmt. Wie Clinkenbeard (1989) zeigen konnte, motivieren (Hoch)Begabte jedoch vor allem individuell zugeschnittene Lerngelegenheiten. e) Der paradoxe Vorwissenseffekt resultiert aus der Beschäftigung der (Hoch)Begabten mit dem Unterrichtsstoff, bereits bevor dieser in der Schule behandelt wird (vgl. Dresel, Ziegler, Broome & Heller, 1998; Ziegler & Heller, 1999). Das dadurch erworbene Vorwissen ist häufig fehlerbehaftet und unvollständig, wodurch sie vor der Notwendigkeit

des Umlernens stehen. Vergleicht man innerhalb der Gruppe der (Hoch)-Begabten jene mit viel und wenig Vorerfahrungen, dann wirkt sich Vorwissen zunächst zwar günstig auf das Interesse aus. Nachdem jedoch erste Umlernprozesse gefordert sind, entstehen bei vorerfahrungsreicheren (Hoch)Begabten teilweise massive Motivationsprobleme.

Diese exemplarisch aufgeführten Punkte kontrastieren nur auf den ersten Blick mit den Befunden von Forschungsstudien, die (Hoch)Begabten eine vergleichsweise günstige Motivation attestieren (Ziegler & Heller, 2000; Ziegler, Heller & Broome, 1996; Ziegler, Heller & Stachl, 1998). Bei der Würdigung dieser Befunde ist nämlich dreierlei zu bedenken: a) Die günstigen Motivationswerte sind Durchschnittswerte und verschleiern teilweise gravierende Motivationsprobleme eines Großteils der (Hoch)Begabten. b) Die Zuschreibung einer günstigen Motivation ist ein relatives Urteil, das auf dem Vergleich mit den eher ungünstig motivierten durchschnittlich begabten SchülerInnen basiert. c) Ohnehin hätte man von (Hoch)Begabten aufgrund ihrer intellektuellen Potenzen eine außergewöhnlich günstige schulische Motivation erwartet. Schon Alltagsbeobachtungen lehren, dass jemand, der nur unter Mühen bestimmte Anforderungen meistert, durchschnittlich viel geringer motiviert ist als jemand, der diesen Anforderungen verhältnismäßig spielerisch gerecht werden kann. Unsere in den letzten Jahren in der Bundesrepublik durchgeführten Studien zeigen denn auch, dass der Motivationsvorsprung durchschnittlich begabter SchülerInnen vor unterdurchschnittlich begabten SchülerInnen deutlich größer ist als der Motivationsvorsprung überdurchschnittlich begabter vor durchschnittlich begabten SchülerInnen. In der Tat ist also ein *motivationales Underachievement* (hoch)begabter SchülerInnen zu konstatieren.

1.2 Die gesellschaftliche Perspektive: Die Forderung nach ExpertInnen

Nimmt man die pragmatische Perspektive der Gesellschaft ein, so ist festzustellen, dass diese nicht so sehr an (Hoch)Begabten und ihrem besonderen Entwicklungspotential, sondern hauptsächlich an derem *entfalteten Entwicklungspotential* interessiert ist, d. h. an *ExpertInnen*, die innerhalb einer Domäne Leistungseminenz zeigen. In der Begabungsforschung waren jedoch lange Zeit romantisierende Vorstellungen darüber vorherrschend, wie leicht es (Hoch)Begabten gelänge, Expertise zu erreichen. Forschungen der letzten drei Dekaden haben jedoch übereinstimmend gezeigt, dass der Weg zur

Expertise (Hoch)Begabten zwar vielleicht leichter fällt, doch nichtsdestotrotz lange und mühevoll ist (vgl. für die folgenden Ausführungen zsf. Ericsson, 1998; Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993).

Notwendige Voraussetzung für das Erreichen von Expertise ist ein hohes Maß an einer *deliberate practice*, die das Gesamt an organisierter Lernaktivität meint, die auf die Verbesserung der eigenen Leistung gerichtet ist. Entgegen mancher Vorurteile werden diese Lernaktivitäten keineswegs als freudvoll empfunden, wie etwa Tagebuchstudien belegen, da sie ein permanentes hochkonzentriertes Überwachen des eigenen Lernprozesses im Hinblick auf mögliche Verbesserungen verlangen. Wenn Kinder mit 3 bis 8 Jahren erste Schritte in einer Domäne unternehmen, müssen zumeist die Eltern ein sehr hohes Engagement aufbringen. Übrigens macht dies verständlich, dass in einer Familie meist nur ein Kind als (hoch)begabt eingeschätzt wird: die Ressourcen reichen für zwei begabte Kinder einfach nicht aus. Aber auch die Motivation der Eltern, Lehrkräfte und TrainerInnen ist begrenzt. Sie müssen die Aktivitäten ihrer Schützlinge genau überwachen und bereit sein, jederzeit korrigierend einzugreifen. Dabei handelt es sich in der Praxis oft um minutiöses, jahrelanges Feilen an Schwächen und Stärken, wobei hier durchschnittlich 10 Jahre oder 10 000 Stunden *deliberate practice* angesetzt werden müssen. Es würde demzufolge eine klare Überforderung von Schule bedeuten, würde man ihr die Expertiseentwicklung überantworten. Andererseits kann von der Schule erwartet werden, dass sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten Expertiseentwicklung unterstützt und fördert, auch wenn sie hier nicht federführend agieren kann.

2. Lösungsvorschläge

Die bisherigen Ausführungen zeigten, dass schulische Motivationsförderung von (Hoch)Begabten in zwei Richtungen erfolgen muss: Aus einer individuellen Förderperspektive sind überzeugende Antworten auf das hauptsächlich schulische Anforderungen betreffende motivationale Underachievement von (Hoch)Begabten zu finden. Ferner muss Schule aus pragmatisch-gesellschaftlicher Perspektive individuelle Expertiseentwicklung unterstützen. Dieser doppelten Zielsetzung sind die folgenden zehn Vorschläge verpflichtet. Es soll vorab zweierlei betont werden. Die Vorschläge setzen erstens bewusst auf mehreren Ebenen an: den Lehrkräften, dem Curriculum, der Schule und dem ökologischen Lernumfeld der Schule. Dadurch wird der Erkenntnis der

Motivationsforschung Rechnung getragen, dass Einzelmaßnahmen in ihrer Wirksamkeit weit hinter holistischen Mehrebenenprogrammen zurückbleiben. Zweitens soll darauf hingewiesen werden, dass von einer Realisierung dieser Vorschläge nicht nur (hoch)begabte SchülerInnen profitieren, sondern sie allen SchülerInnen in einem hohen Maße zugute kommen.

2.1 Informationsdefizit der Lehrkräfte

Es ist ein bewährter pädagogischer Grundsatz, SchülerInnen dort abzuholen, wo sie stehen. Leider ist es aber zumeist verabsäumt worden, Lehrkräften während ihres Studiums mitzuteilen, wo (Hoch)Begabte stehen. Eine von mir vorgenommene Durchsicht der Veranstaltungsangebote im Rahmen der Pädagogik- und der Psychologienebenfachausbildung für Lehramtsstudierende an 18 deutschen Universitäten führt mich zu der pessimistischen Einschätzung, dass mit großer Wahrscheinlichkeit weniger als 1% der Lehramtsstudierenden während ihrer gesamten Studienzeit eine Veranstaltung zum Thema (Hoch)Begabung belegen. Man muss deshalb davon ausgehen, dass nahezu keine Lehrkraft – es sei denn, sie hätte sich dieses Wissen aus persönlichem Engagement angeeignet – über die Besonderheiten in der Interessenlage, der Motivation, des Arbeitsstils etc. von (Hoch)Begabten ausreichend informiert ist. Aufgrund dieses Informationsdefizits sind Lehrkräfte kaum darauf vorbereitet, die schulische, aber auch die für eine Expertisierung notwendige Motivation (Hoch)Begabter wirkungsvoll zu fördern.

Vorschlag 1: Lehrkräfte müssen mit der Thematik „(Hoch)Begabung“ an der Universität vertraut gemacht werden.

2.2 Vorbilddefizit

Ein Vorbilddefizit besteht für (Hoch)Begabte innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Innerhalb des Unterrichts kann die fachbezogene Motivation, die eine Lehrkraft demonstriert, als natürliche Obergrenze der Motivation der SchülerInnen betrachtet werden. Unterrichtsbeobachtungen belegen, dass Lehrkräfte ihr Interesse an ihrem Unterrichtsfach nur ungenügend verdeutlichen. So ist der überwiegende Anteil ihrer Bewertungen des Unterrichtsstoffes negativ (z. B. „Ich weiß, das ist jetzt trocken, aber das steht so im Lehrplan drin“, „Vokabellernen macht Keinem Spaß, aber da führt kein Weg dran vorbei“; vgl. auch Ziegler, 1999).

Eine Motivationsförderung von (Hoch)Begabten sollte dahin münden, dass diese sich auch außerhalb der Unterrichtszeit selbsttätig mit einem Fach

intensiver beschäftigen, um dadurch irgendwann ExpertInnenstatus zu erreichen. Im Prinzip ist dies jedoch ein Engagement, das die meisten SchülerInnen nicht bei ihren Lehrkräften beobachten können. Wenn sich aber bereits FachvertreterInnen nicht deutlich wahrnehmbar außerhalb der Unterrichtszeit mit ihrem Fach beschäftigen, kann dadurch eine negative Modellwirkung auf (Hoch)Begabte ausgehen: Denn wenn sich selbst diejenigen, die sich diesem Beruf verschrieben haben, nicht mit diesem Fach freiwillig beschäftigen, so muss es wohl offensichtlich recht uninteressant sein.

Vorschlag 2: Es sollte fest in die Planung aller Unterrichtseinheiten verankert werden, dass Lehrkräfte insbesondere (hoch)begabte SchülerInnen auf weitergehende Beschäftigungsmöglichkeiten hinweisen, die sie nach Möglichkeit bereits selbst ausprobiert haben.

2.3 Aufmerksamkeitsdefizit

Effektiver Unterricht ist unter anderem durch zwei Merkmale gekennzeichnet. Das erste ist eine Abstimmung auf die Lernvoraussetzungen und -potentiale der einzelnen SchülerInnen. Der normale Unterricht ist allerdings, wie schon erwähnt wurde, in seinem Schwierigkeitsgrad und Lerntempo auf die leicht überdurchschnittlich leistungsfähigen SchülerInnen bezogen, bietet also diesen motivationspsychologisch gesehen die optimale Herausforderung, während sich die leistungsfähigeren (Hoch)Begabten weniger angesprochen fühlen. Das zweite Merkmal ist ein hoher Aufmerksamkeitsfokus, womit der Anteil an SchülerInnen gemeint ist, der zu einem bestimmten Zeitpunkt aktiv in den Unterricht einbezogen ist. Wenn beispielsweise zu Beginn jeder Stunde bei einzelnen SchülerInnen der Stoff der letzten Stunde abgefragt wird, so ist der Aufmerksamkeitsfokus in dieser Situation gleich 1. Empirische Studien zeigen, dass der Aufmerksamkeitsfokus im Allgemeinen recht niedrig und bezüglich der (Hoch)Begabten unbalanciert ist, d. h. sie werden – gemessen an ihrem Engagement – zu wenig aktiv in den Unterricht einbezogen. Die Folgen sind Motivationsdefizite und ein Zurückschrauben der Unterrichtsbeteiligung.

Vorschlag 3: Unterricht muss differenziert erfolgen und einen hohen Aufmerksamkeitsfokus gewährleisten. Da dies im traditionellen Frontalunterricht kaum zu leisten ist, müssen verstärkt alternative didaktische Konzepte genutzt werden. Dazu zählen unter anderem Gruppen- und Projektarbeiten, Peertutoring, Formen des kognitiven Lehreansatzes etc. Diese sind nicht als außerplanmäßige und einmalige Bereicherungen des Unterrichts anzusehen, sondern müssen zu fest integrierten Unterrichtsbestandteilen werden.

2.4 „Akademische Grundversorgung“

Aus der Sicht der (Hoch)Begabtenförderung kann man von der Schule realistischerweise nicht mehr erwarten, als dass sie sozusagen die akademische Grundversorgung sicher stellt. Allerdings scheint die Minimalforderung billig, dass die Schule im Hinblick auf individuelle Expertiseentwicklung (Hoch-)Begabte mit jenem Grundwissen und jenen Grundfähigkeiten ausstattet, die sie in die Lage versetzen, selbsttätig ihre Kompetenzen zu erweitern. Bei einer objektiven Betrachtung unseres Schulsystems müssen wir jedoch selbstkritisch feststellen, dass dies nur unzureichend geleistet wird. Dazu zwei Beispiele. Beispiel 1: StudienanfängerInnen sind gewöhnlich nicht in der Lage, englische Fachtexte zu rezipieren. Ihre Artikulationsmöglichkeiten sind sehr eingeschränkt, was aber nicht verwunderlich ist, bedenkt man, dass sie während ihrer 9-jährigen Gymnasialzeit – sieht man einmal von der schablonenhaften Beantwortung einfacher Fragen mit „yes“, „no“ und in unvollständigen Sätzen ab – durchschnittlich nur 45 Minuten frei Englisch sprechen. Warum wird Englisch nicht ab der 1. Klasse Grundschule gelehrt, wo uns seit mehr als 40 Jahren immer wieder bestätigte Forschungsergebnisse vorliegen, dass spätestens mit 7 Jahren das Erlernen der ersten Fremdsprache beginnen muss, weil ansonsten a) der Erwerbsprozess ungleich aufwendiger ist und b) niemals wieder das gleiche Performanzniveau erreicht werden kann? Beispiel 2: Die informationstechnologische *Revolution* hat in der Schule kaum einmal zu *Reformen* geführt. Während in den Niederlanden zur Zeit in Kindergärten der erste Umgang mit dem Computer erprobt wird, experimentieren wir in der Bundesrepublik noch in Mathematikleistungskursen der gymnasialen Oberstufe mit sogenannten Laptopklassen.

Vor dem Hintergrund dieser exemplarisch ausgewählten Beispiele verwundert es nicht, dass (Hoch)Begabte sich ihre akademische Grundausstattung wie Englisch- oder Informatikkenntnisse zu einem großen Teil selbst aneignen müssen, wollen sie ihre Kompetenzen in bestimmten Domänen erweitern. So zeigen verschiedene Studien, dass (Hoch)Begabte ihre informationstechnologischen Kenntnisse weitgehend außerhalb der Schule erwerben. Allerdings stellt dies für viele (Hoch)Begabte eine nicht zu unterschätzende Motivationshürde dar, da sie noch bevor sie sich mit ihrem eigentlichen Interessengebiet näher beschäftigen können, sich außerhalb dieses Interessengebietes liegende Basiskompetenzen aneignen müssen.

Vorschlag 4: Es ist eine kritische Bestandsaufnahme notwendig, ob Schule die akademische Grundversorgung sicher stellt und welche Reformen des Fächerkanons und der Lehrinhalte notwendig sind.

2.5 Selbstreguliertes Lernen

Expertiseentwicklung erfordert ein hohes Maß an selbstregulierten Lernprozessen. (Hoch)Begabte sind aber aufgrund ihrer mangelhaft geförderten Lerntechniken, Lernstile und Handlungsregulationsstrategien oftmals nicht in der Lage, die für ihre anspruchsvoll gesetzten Lernziele notwendigen Lernprozesse erfolgreich zu initiieren, aufrecht zu erhalten und abzuschließen. Die beste Motivation nutzt eben nichts, wenn nicht bekannt ist, wie Lernhandlungen erfolgreich ausgeführt werden können.

Bedauerlicherweise gibt es bis auf wenige Alibikurse keine einschlägigen Veranstaltungen an der Schule, in denen das richtige Lernen gelehrt würde; die Vermittlung basaler Lernfähigkeiten obliegt bislang noch viel zu sehr dem sporadischen und unsystematischen Engagement einiger Lehrkräfte. (Hoch-) Begabte selbstreguliertes Lernen zu lehren fällt – darauf sei hingewiesen – im Jahr 2001, das unter dem Motto „Das Jahr des lebenslangen Lernens“ steht, zusammen mit einem gesamtgesellschaftlichen Interesse an individueller Weiterbildung. Dazu bedarf es a) eines veränderten Verständnisses von Lernen. SchülerInnen sollten zunehmend als ManagerInnen ihres eigenen Lernprozesses verstanden werden und nicht als passive Reprodukteure curricular vorgegebener Bildungsinhalte. Dies setzt aber b) voraus, dass systematisch selbstreguliertes Lernen in der Schule vermittelt wird – sei es als eigenständiges Fach, sei es systematisch integriert in die Fächerausbildung.

Vorschlag 5: (Hoch)Begabte müssen in die Lage versetzt werden, ihre Lernprozesse selbst zu regulieren.

2.6 Enrichment

Enrichment, das zumeist im Rahmen freiwilliger Arbeitsgemeinschaften praktiziert wird, ist die Anreicherung des normalen Curriculums mit weiteren Lerngelegenheiten (Southern, Jones & Stanley, 1993). Gewöhnlich werden mit dem Enrichment drei Anliegen verfolgt: a) Bereits Freeman (1920) unterschied einen Breiten- und einen Tiefenaspekt, d. h. der Unterrichtsstoff wird sowohl durch eine tiefere Behandlung sowie durch Hinzufügung weiterer Lerninhalte quantitativ und qualitativ ergänzt. Ferner können durch die Behandlung neuer Domänen, die nicht im Fächerkanon berücksichtigt sind, unbekannte Wissens-

und somit potenzielle Interessengebiete eröffnet werden. b) Anknüpfend an Hollingworth (1926), die vorschlug, Enrichmentkurse zur Förderung von Lernfertigkeiten und Denkstilen zu nutzen, umfassen heutige Enrichmentprogramme zumeist neben inhaltlichen auch auf die Person der (Hoch)-Begabten bezogene Lernziele. Tatsächlich sind Enrichmentprogramme hervorragend geeignet, selbstreguliertes Lernen zu vermitteln. c) Schließlich kommt nach bisherigen Erfahrungen dem Enrichment eine explizit motivierende Funktion zu. Viele (Hoch)Begabte haben gerade durch die außerunterrichtliche Beschäftigung mit einem Gegenstandsbereich erstmals erfahren, dass dieser Spaß bereiten kann. Dies liegt übrigens nicht zuletzt daran, dass es den LehrerInnen ohne curriculare und Notenzwänge leichter gelingt, authentische Lehrangebote zu unterbreiten.

Vorschlag 6: Schulen müssen eine reichhaltige Palette an Enrichmentangeboten unterbreiten.

2.7 Akzelerierte Schullaufbahn

Die öffentliche geführte Diskussion um die generelle Verkürzung der Gymnasialzeit bei ungefährer Konstanthaltung der Stoffmenge legt bereits den Schluss nahe, dass ein schnelleres Durchlaufen des Curriculums, beispielsweise durch das Überspringen von Klassenstufen, für die Subpopulation der (Hoch)Begabten kein Problem darstellt. Einschlägige Erfahrungen von Beratungsstellen bestätigen dies auch. Unter motivationspsychologischen Gesichtspunkten bringt eine Akzeleration verschiedene Vorteile, wovon einige stellvertretend aufgezählt werden sollen: a) Der Schwierigkeitsgrad des Schulunterrichts, der normalerweise wenig herausfordernd für (Hoch)-Begabte ist und oftmals dazu führt, dass sie sich mit suboptimalen Leistungen zufrieden geben, steht dann besser in Einklang mit ihrem Lernpotential. b) Durch die Akzeleration erhöhen sich ihre Selbstwirksamkeitserfahrungen und durch das geforderte individuelle (Nach/Vor)Lernen von Unterrichtsstoff, das im Schnitt nur ca. 3 bis 4 Monate erfordert, verbessern sich c) ihre Fähigkeiten im selbstregulierten Lernen. Schließlich hat die Akzeleration den positiven Effekt, dass sich (Hoch)Begabte bereits früher an Universitäten intensiv ihrem Neigungsfach widmen können, was den oben erwähnten Erkenntnissen der Expertiseforschung besser Rechnung trägt.

Allerdings muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass das Überspringen einer Klasse von Schulen zumeist sehr schlecht pädagogisch begleitet wird, wie

Gespräche mit deutschen Teammitgliedern der internationalen Schulolympiaden nahe legen. Die flankierenden Aktivitäten der Schulen beschränkten sich oft auf die Zuweisung zu einer neuen Klasse – den nachzuholenden Stoff oder die Schulbücher der übersprungenen Klasse mussten sich die Springer/innen schon selbst besorgen. Tatsächlich ist es frappierend, mit welcher Selbstverständlichkeit durch Wiederholung von Klassenstufen prolongierte Schullaufbahnen leistungsschwächerer SchülerInnen akzeptiert werden, wohingegen akzelerierte Schullaufbahnen der leistungsstärkeren SchülerInnen vielerorts noch auf unbegründete Skepsis stoßen.

Vorschlag 7: Akzelerierte Schullaufbahnen von (Hoch)Begabten sollten nicht die Ausnahme darstellen, sondern in Anbetracht ihrer Lernpotenzen der angestrebte Normalfall sein. Dies erfordert jedoch eine entsprechende Betreuung seitens der Schule, wofür Konzepte zu entwerfen sind.

2.8 Mentorensysteme

Die Expertiseforschung hat aufgezeigt, dass Leistungszuwächse ab einem bestimmten Leistungsniveau fachkundiger, individuell abgestimmter Anleitung bedürfen. An der Schule kann dies am besten durch die Einführung von Mentorensystemen geschehen. Jede Lehrkraft sollte sich einiger (hoch)begabter SchülerInnen annehmen und ihnen individuelle Unterstützung zukommen lassen. Diese sollten unter anderem folgende Punkte umfassen: Motivationshilfen, Hinweise auf Lerngelegenheiten, Initiierung und Unterstützung bei der Durchführung individueller Projekte.

Vorschlag 8: An Schulen sollten obligatorisch Mentorensysteme zur individuellen Betreuung und Förderung (hoch)begabter SchülerInnen aufgebaut werden.

2.9 Schulisches Lernumfeld

Wie schon erwähnt wurde, kann es nicht Aufgabe von Schule sein, Expertisierungen von (hoch)begabten SchülerInnen zu leisten. Die Rekrutierung von ExpertInnen muss aus den einzelnen Domänen heraus erfolgen. Allerdings kann die Schule wertvolle Beiträge leisten, wobei ihr zwei grundsätzlichen Wege offen stehen: a) Schule kann ExpertInnen an die Schule holen, was insbesondere durch einen Ausbau der Elternarbeit geschehen kann. Die Möglichkeiten, Expertise von Eltern im Unterricht zu nutzen, sie mit der Leitung oder Co-Leitung von Enrichmentkursen zu betrauen oder sie in ein Mentorensystem einzubeziehen, werden allzu selten genutzt. Vielfältige

Forschungen zeigen jedoch, dass hiermit nicht nur eine stoffliche Bereicherung verbunden wäre, sondern auch sehr günstige motivationale Effekte.

b) Schulen sollten eine Mittlerfunktion übernehmen, also interessierte Schüler/innen auf Betätigungsmöglichkeiten in den von ihnen gewünschten Interessenfeldern außerhalb der Schule hinweisen. Dazu muss die Schule ein Kontaktnetzwerk aufbauen, wobei die Nutzung des Lernumfeldes der Schule keine Holschuld der SchülerInnen sein darf, sondern ein permanentes, transparentes und im Schulleben fest verankert Angebot. Ansätze hierzu bestehen beispielsweise in Form von Kontakten zu Universitäten oder Musikschulen, doch müssen diese entscheidend ausgebaut werden und insbesondere die Kontaktaufnahme zu FachexpertInnen *aus vielen Sparten* jederzeit möglich sein. Ansonsten besteht die große Gefahr, dass Begabungen und Motivation ungenutzt verpuffen, da keine Zugangsmöglichkeit zu Betätigungs- und Lernfeldern besteht, die über das Bildungsangebot der Schule hinaus reichen.

Vorschlag 9: Die Schulen sollten ihr Lehrangebot durch die Einbindung von ExpertInnen ausbauen und eine Mittlerfunktion zwischen (hoch)begabten SchülerInnen und dem schulischen Lernumfeld erfüllen.

2.10 Zusammenarbeit von Schule und (Hoch)Begabtenberatungsstellen und -förderzentren

Schulen benötigen für eine optimale Förderung der (Hoch)Begabten sachkundige Beratung, regelmäßige Fortbildungen und gegebenenfalls individuelle Einzelfallhilfe. Hierzu sind die speziellen Kompetenzen von (Hoch)Begabtenberatungsstellen/förderzentren unverzichtbar. Regelmäßige Konsultationszeiten an den Schulen oder die Supervision der Mentorenarbeit sind nur zwei kleine Beispiele einer fruchtbaren Zusammenarbeit.

Vorschlag 10: (Hoch)Begabtenberatungsstellen/förderzentren müssen flächendeckend installiert werden, damit sie als *Kompetenzcenter* die Schulen in ihren Förderbemühungen effektiv unterstützen können.

Literatur

- Clinkenbeard, P. R. (1989). The motivation to win: Negative aspects of success at competition. *Journal for the Education of the Gifted*, 12, 293-305.
- Dresel, M., Ziegler, A., Broome, P. & Heller, K.A. (1998). Gender differences in science education: The double-edged role of foreknowledge in physics. *Roeper Review*, 20, 101-106
- Ericsson, K. A. (1998). The scientific study of expert levels of performance: general implications for optimal learning and creativity. *High Ability Studies*, 9, 75-100.

- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C.** (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363-406.
- Freeman, F. N.** (1920). Provision in the elementary school for superior children. *Elementary School Journal*, 21, 117-131.
- Gross, M. U.** (1992). The use of radical acceleration in cases of extreme intellectual precocity. *Special Issue: Challenging the gifted: Grouping and acceleration. Gifted Child Quarterly*, 36, 91-99.
- Hollingworth, L.** (1926), *Gifted children*. NY: World Book.
- Pinnow, U.** (1989). „Schüler-Uni“. Ein Enrichmentprogramm für Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen, Fähigkeiten und hoher Motivation. *Berichte zur Erziehungstherapie und Eingliederungshilfe*, 52, 1-66.
- Rogers, B. T.** (1985). Cognitive evaluation theory: The effects of external rewards on intrinsic motivation of gifted students. *Roeper Review* 7, 257-260.
- Smith, D. J.** (1986). Do tests and examinations alienate the gifted student? *Gifted Education International*, 4, 101-105.
- Southern, W. T. & Jones, E. D.** (1991). Academic acceleration: Background and issues. In: W. T. Southern & E. D. Jones (Hg.), *The academic acceleration of gifted children* (S.1-29). New York: Teachers College Press.
- Tomlinson, C. A.** (1994). Gifted learners: The boomerang kids of middle school? *Roeper Review*, 16, 177-182.
- Ziegler, A.** (1999). Motivation. In: C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 107-117). Bern: Huber.
- Ziegler, A. & Heller, K. A.** (1999). Approach and avoidance motivation as predictors of achievement behavior in physics instructions among mildly and highly gifted eight-grade-students. *Journal for the Education of the Gifted*, 23.
- Ziegler, A. & Heller, K. A.** (2000). Conditions for self-confidence among boys and girls achieving highly in chemistry. *Journal of Secondary Education of the Gifted*, 3, 144-152.
- Ziegler, A., Heller, K. A. & Broome, P.** (1996). Motivational preconditions of gifted and highly gifted girls in physics. *High Ability Studies*, 7, 129-143.
- Ziegler, A., Heller, K. A. & Stachl, S.** (1998). Comparison of the general school related motivational set of average, gifted and highly gifted boys or girls. *Gifted and Talented International*, 13, 58-65.

Prof. Dr. Dr. Albert Ziegler
 Johann Wolfgang Goethe-Universität
 Institut für Pädagogische Psychologie
 Senckenberganlage 15
 60325 Frankfurt am Main
 Tel. (069) 79 8-22037
 ziegleralbert@hotmail.com

Barbara Schober

Warum begabte Mädchen in manchen Fächern als Underachieverinnen gelten und was Lehrkräfte dagegen tun können

Was bedeutet hier Underachievement?

Mädchen bzw. Frauen werden häufig als Gewinnerinnen der Bildungsexpansion bezeichnet (Allmendiger & Aysenbrey, 2001). Bis zu einem gewissen Grade geschieht dies sicherlich zurecht, betrachtet man sich z.B. die Zunahme des Frauenanteils auf praktisch allen Ebenen des höheren Bildungsniveaus. Formal haben Mädchen und Jungen des gesamten Begabungsspektrums die gleichen Möglichkeiten, ihre Potentiale zu entwickeln, so dass Fox (1982) zugestimmt werden kann: Die Zeiten haben sich geändert, was die Erziehung und Förderung von Mädchen betrifft. Dennoch zeigt sich bei genauerer Betrachtung nach wie vor eine evidente geschlechtsspezifische Form der Underachievementproblematik. Hierbei handelt es sich weniger um das im Hochbegabtenbereich oft (kontrovers) diskutierte „klassische“ Underachievement-Syndrom im engeren Sinne – also die Verbindung von relativem Leistungsrückstand mit bestimmten motivationalen Problemen bzw. Persönlichkeitsmerkmalen (vgl. auch McCall, 1994). Vielmehr soll hier der Umstand angesprochen sein, dass Mädchen in der Literatur häufig *neben* den klassischen Underachiever(inne)n und psychisch oder physisch Behinderten zu den „Risikogruppen“ gezählt werden, deren Begabung leicht übersehen und nicht richtig gefördert wird bzw. zu jenen Hochbegabten, die durch äußere Umstände behindert sind (Heller, 1990; Sampson, 1985).

In diesem weiteren Sinne geht es also für viele Mädchen um ein anhaltendes Nichtausschöpfenkönnen von Möglichkeiten – und insofern um Underachievement. Dies betrifft v.a. bestimmte Fachbereiche sowie die mangelnde Präsenz von (begabten) Frauen in höheren beruflichen Positionen. Sandra Rimm (1998; vgl. auch Reis, 1987) diagnostiziert sogar ein „kulturelles Underachievement“, bei dem weniger von Zensuren und Leistungsindizes die Rede ist, als davon, worauf Mädchen und Frauen in unserer Gesellschaft die Entwicklung ihrer Begabung ausrichten lernen bzw. was sie glauben erreichen zu können.

Der vorliegende Beitrag betrifft also nicht nur *Hochbegabte*, sondern befasst sich mit der Frage der prinzipiellen Begabungsausschöpfung bei Mädchen und den sich daraus ergebenden Anforderungen an die Lehrkräfteaus- und -weiterbildung.

Inwiefern begabte Mädchen in manchen Fächern Underachieverinnen sind – Indizien, Befunde und Erklärungsversuche

Wie bereits angedeutet, lassen sich bei der hier fokussierten Problematik zwei Aspekte von Underachievement festmachen: ein *horizontaler* und ein *vertikaler* (Rimm, 1998). Der Fokus soll im Folgenden eher auf ersterem liegen, zumal es das Anliegen dieser Arbeitsgruppe ist, Möglichkeiten und Impulse zu erarbeiten, was Lehrkräfte lernen und tun können. Inwiefern pädagogische Maßnahmen zur Verbesserung der Situation von Mädchen und Frauen in bestimmten Fächern auch zu einer Reduktion der vertikalen Segregation beitragen können, gilt es jedoch am Ende kurz zu bedenken.

Die Fächer, für die ein Underachievement im beschriebenen Sinne immer wieder berichtet wird, sind v.a. jene des mathematisch-naturwissenschaftlichen Sektors. Mädchen erzielen hier häufig schlechtere Leistungen und äußern oft weniger Interessen (Beyer & Bowden, 1997; Perleth & Sierwald, 1992; Rustemeyer & Jubel, 1996; Tiedemann & Faber, 1995). Dementsprechend ist der Frauenanteil in den entsprechenden Studiengängen und Berufen nach wie vor relativ gering (Allmendinger & Aysenbrey, 2001; Beerman, Heller & Menacher, 1992). Die Ursachen hierfür in biologischen Variablen und basalen Fähigkeitsunterschieden zu suchen, wird kaum mehr als hinreichend erachtet (vgl. zsf. Beerman et al., 1992; Callahan, 1991; Callahan et al., 1996) und scheint auch in Anbetracht des epochalen Trends der Abnahme der Unterschiede nicht mehr haltbar (vgl. Rimm, 1998). Die aktuelle Literatur weist vielmehr auf multikausale Zusammenhänge hin und bietet eine Fülle an erklärungsrelevanten Befunden, die in eine andere Richtung deuten: Mädchen und insbesondere begabte Mädchen tendieren in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern dazu, ihre Leistungen eher zu unterschätzen (Hannover, 1991; Ziegler, Heller & Broome, 1996), sie sind v.a. in höheren Altersstufen weniger zuversichtlich, haben geringe Erfolgserwartungen, ein niedrigeres Vertrauen in ihre Fähigkeiten und erklären sich das Zustandekommen ihrer Erfolge und Misserfolge motivationspsychologisch ungünstiger als Jungen (Misserfolge häufig durch mangelnde Begabung und Erfolge durch Glück oder

die Gunst der Lehrkraft) – und zwar um so deutlicher, je höher das Begabungsniveau ist (vgl. z.B. Beerman et al., 1992; Ziegler & Heller, 1997). Es finden sich also zahlreiche Indizien dafür, dass auf Ebene selbstbezogener Kognitionen bzw. motivationaler Parameter entscheidende Determinanten des geschlechtsspezifischen Underachievement zu suchen sind, da diese massiv das Leistungsverhalten und die Interessenbildung beeinflussen (s. z.B. Dweck, 1999; Eccles et al., 1983).

Diese Feststellung führt folgerichtig dazu, sich dem Wirken von spezifischen Sozialisationseinflüssen zuzuwenden. Es stellt sich die Frage, wo und wie diese dysfunktionalen Einschätzungen vermittelt werden, welchen Beitrag Erziehungspraktiken, Eltern, Peers, Lehrkräfte und (Unterrichts)Medien leisten. – Betrachtet man die für diese Arbeitsgruppe besonders relevanten Forschungen zu Unterricht und Lehrkräfteverhalten, kommt man zu dem Ergebnis, dass der derzeit in der Regel praktizierte Unterricht insbesondere an Gymnasien wenig geeignet ist, die Entwicklung der Begabungen von Mädchen in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern zu fördern. So sind (1) die Unterrichtsinhalte hauptsächlich auf Jungen abgestimmt: Beispielhaft soll hier der „heimliche Lehrplan“ genannt werden, wonach die Inhalte in den naturwissenschaftlichen Fächern sich nur wenig an den Interessen der Mädchen für Naturphänomene und geschichtliche Aspekte der Naturwissenschaften ausrichten, sondern eher am technischen „Apparateinteresse“ der Jungen orientiert sind. Die Folge ist eine Bevorteilung der Jungen aufgrund ihrer diesbezüglichen technischen Vorerfahrungen im Unterricht (Hoffmann & Lehrke, 1986). Auch im Mathematikunterricht werden Rechenbeispiele sehr häufig dem Technikbereich entnommen und seltener Kompetenzbereichen der Mädchen.

Zum anderen vertritt das Lehrpersonal (2) selbst geschlechtsbezogene Begabungstheorien. In einer kürzlich durchgeführten Studie (Heller, Finsterwald & Ziegler, 2001) gaben bei einer Befragung rund ein Drittel gymnasialer Physik- und Mathematiklehrkräfte – unabhängig von deren Geschlecht – an, dass Jungen begabter für ihre Unterrichtsfächer wären. Berücksichtigt man hier noch die Tendenz zu sozial erwünschten Antworten, stellt sich die Situation vermutlich noch extremer dar (Rimm, 1998). Solche Einstellungen spiegeln sich beispielsweise auch darin wider, dass Mädchen eher für Fleiß und Jungen mehr für Fähigkeit gelobt werden. Kerr (2000) berichtet Befunde, wonach Lehrkräfte begabte Mädchen als fleißiger und im Unterricht qualitativ besser arbeitend beschreiben, die besseren Zensuren aber eher Jungen geben.

Schließlich kommt (3) das an einer sozialen Bezugsnorm ausgerichtete konkurrenzorientierte Unterrichtsklima den Jungen insbesondere in diesen (immer noch) „maskulin“ konotierten Fächern mehr entgegen und benachteiligt die eher kooperationsorientierten Mädchen (Enders-Drägässer & Fuchs, 1988). Diese Einschätzung wird durch eine Vielzahl von Studien gestützt, wonach in kompetitiven Klassen die Leistungen von Mädchen im Vergleich zu denen der Jungen absinken (z.B. Kahle, 1984; Fennema & Peterson, 1985). Pollmer (1991) und Kerr (2000) betonen – wie auch anhand der obigen exemplarischen Ergebnisse bereits erkennbar wird – das offenkundige Wirken geschlechtsrollenspezifischer Parameter im Hintergrund. Für deren enorme Relevanz spricht auch der immer wieder berichtete Befund, das Mädchen mit dem Schlechtersein in Mathematik und Physik kokettieren bzw. sich in ihrer Attraktivität als Frau reduziert sehen, wenn sie hier besonders gut sind (Rimm, 1998). Interessant scheint auch die Interpretation Pollmers, wonach das häufige Ergebnis, dass hochbegabte Mädchen mehr als Jungen ein breites Interessenspektrum haben, in diesem Sinne zu betrachten ist. Die anpassungsorientierter erzogenen Mädchen (Bilden, 1991) neigen auch eher dazu, gute Leistung in allen Bereichen als wichtig zu erachten und es „allen recht machen zu wollen“. Sich im historisch maskulinen Feld der Mathematik zu behaupten, scheitert daher häufig daran, dass der hohe Stellenwert, den dieses Fach im Interessensspektrum gewinnen müsste, um hier besonders erfolgreich zu sein, für Mädchen mit dem Abgeben „femininer Betätigungsfelder“ einherginge – und genau das würde eine Nonkonformität bedeuten, die offenbar schwer fällt. Fraglos stellen die dargestellten Underachievement-Indizien nur ein Blitzlicht auf die hier diskutierbaren Forschungen dar. Dennoch explizieren sie, inwiefern das gezieltere Finden und Fördern von Begabung bei Mädchen in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern nach wie vor ein wichtiges Anliegen ist und bieten Ansatzpunkte für Interventionen, die Lehrkräfte lernen könnten.

Interventionsmöglichkeiten auf Seiten der Lehrkräfte und damit verbundene Forderungen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften

Was bedeutet es nun konkret für die Lehrkräfte, wenn Heinbokel (1988) fordert: „Wenn (hochbegabte) Kinder sich – unabhängig von ihrem Geschlecht – ihren Fähigkeiten und Interessen entwickeln dürfen und sollen, um ihrer selbst und um der Gesellschaft willen, muss aktiv mehr für (hochbegabte) Mädchen getan werden“.

Von zentraler Bedeutung scheint als Resümee des vorherigen Abschnitts die Veränderung der motivationalen Situation von Mädchen und Frauen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich zu sein und verbunden damit auch der veränderte Umgang mit Geschlechtsrollenstereotypen (Kerr, 2000). Konkret ergeben sich daraus folgende Forderungen und Anforderungen für Pädagog(inn)en:

- Lehrmaterialien sind ebenso zu reformieren wie das Unterrichtsverhalten der Lehrkräfte, die leider zu selten die Interessen der Schüler/innen an Unterrichtsinhalten berücksichtigen. Studien (z. B. Covington & Teel, 1996) zeigen, dass sie recht unsensibel gegenüber Vorlieben und Vorwissen der Schülern/innen sind. Einfache Befragungen zu Schuljahresbeginn erlauben flexible Unterrichtsgestaltungen und haben sich hier bereits bewährt.
- Es bedarf dringend einer eingehenden Aufklärung von Lehrkräften über die Ursachen der Geschlechtsunterschiede und vor allem ihres eigenen Beitrags bei deren Entstehung. Sie verstärken oftmals Rollenbilder durch geschlechtsabhängig differierende Lehrer-Schüler/innen-Interaktionsmuster im Unterricht. Während Jungen z.B. im Physikunterricht bestärkt und ermuntert werden, praktische Experimente durchzuführen, werden Mädchen „in Ruhe gelassen“ und dürfen häufig nur Assistenzaufgaben bei Experimenten übernehmen. Die Folge ist eine Bekräftigung von Rollenstereotypen, wonach Jungen für technisch-naturwissenschaftliche Bereiche begabter seien. Mädchen werden außerdem seltener im naturwissenschaftlichen Unterricht aufgerufen (Jungen zu 70%, Mädchen zu 30%) und oftmals schon für geringere Leistungen als Jungen gelobt. Dadurch „lernen“ Mädchen, ihre eigene Kompetenz niedriger einzustufen, während für Jungen das weibliche Rollenklischee von der scheinbar „weniger begabten Frau“ verstärkt wird (Spender, 1985; Enders-Dragässer & Fuchs, 1988). Insgesamt ergibt sich hier die Forderung nach entsprechenden Ausbildungsangeboten an der Universität beziehungsweise Fortbildungsangeboten an Lehrkräfte.

- Eine Veränderung des Unterrichtsklimas weg von der langfristig motivationspsychologisch problematischen Konkurrenzorientierung (Covington & Teel, 1996; Schober, Ziegler & Dresel, 2000) läge letztlich im Sinne beider Geschlechter. Grundsätzlich sollte mehr das Individuum als Lernende/r betrachtet werden (auch Lubinski, Benbow & Morelock, 2000) und damit einhergehend eine individuelle Bezugsnorm wichtiger werden.
- Lehrkräfte sollten in unterrichtsrelevanten Motivationsförderansätzen geschult werden, die sich bereits als fruchtbar – auch für die Förderung hochbegabter Schülerinnen – erwiesen haben. Hier wären u.a. Attributionstrainings zu nennen, denen es explizit um die Vermittlung veridikalen selbstbezogenen Wissens geht (Heller, 1991; Heller & Ziegler, 1996; Ziegler & Schober, 2001).
- Begabte Jungen wie Mädchen brauchen akzeptable Rollenmodelle (Heinbokel, 1988; Lörcher & Meier, 2000), die zur Öffnung von Geschlechtsrollenstereotypen beitragen und auch ihren Sprachgebrauch reflektieren (vgl. z. B. Fox, 1982; Heinbokel, 1988).
- Unabhängigkeit und Nonkonformität sollten insbesondere bei Mädchen explizit gefördert werden (Pollmer, 1991; Rimm, 1998).
- Aber nicht nur das Bewusstsein von Lehrkräften für ihr eigenes Verhalten muss geschärft werden, auch für Peerverhalten und entsprechende Elternberatung muss sensibilisiert werden.

Wie bereits angesprochen wurde, handelt es sich bei dem Stereotyp der für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich geringer begabten Mädchen um ein kulturell verwurzeltes Vorurteil, das dementsprechend auch an mehreren Stellen bekämpft werden muss, so dass verändertes Lehrkräfteverhalten alleine sicher nur einen Ansatzpunkt darstellen kann. Dennoch ließe sich im schulisch geförderten Lernen einer veridikalen Einschätzung individueller Möglichkeiten, das eingeordnet ist in eine offenere Geschlechtsrolle, durchaus auch der Grundstein für Veränderungen des vertikalen Underachievement erkennen. Ginge damit doch eine Veränderung des Selbstvertrauens in einer klassisch männlichen Domäne einher und damit bis zu einem gewissen Grade für beide Geschlechter die Wandlung eines Stereotyps, das auf verschiedene Weise zum „glass ceiling effect“ (Rimm, 1998) beiträgt.

Zweifelloso konzentrierte sich der vorliegende Beitrag auf einen relativ spezifischen Aspekt dieser Tagung und beschäftigte sich weniger als andere mit *Hochbegabungsförderung* im engeren Sinne. Die meisten der hier formulierten

Forderungen genügen jedoch dem Anspruch, gewisse Relevanz für das Finden und Fördern von Begabungen allgemein zu besitzen – sie sind insofern zwar spezifisch, aber nicht randständig für das Thema Begabtenförderung bzw. Förderung von Chancengleichheit.

Literatur

- Allmendinger, J. & Aysenbrey, S.** (2001). Soziologische Bildungsforschung. In: R. Tippelt (Hrsg.), Handbuch der Bildungsforschung. Opladen: Leske und Budrich (in press).
- Beerman, L., Heller, K. A. & Menacher, P.** (1992). Mathe: nichts für Mädchen? Begabung und Geschlecht am Beispiel von Mathematik, Naturwissenschaft und Technik. Bern: Huber.
- Beyer, S. & Bowden, E. M.** (1997). Gender differences in self-perceptions: Convergent evidence from three measures of accuracy and bias. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 157-172.
- Bilden, H.** (1991). Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: K. Hurrelmann & D. Ulrich (Hrsg.), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung (S. 279-301). Weinheim: Beltz.
- Callahan, C. M.** (1991). An update on gifted females. *Journal for the Education of the Gifted*, 14, 284-311.
- Callahan, C. M., Adams, C. M., Bland, L. C., Moon, T. R., Moore, S. D., Perie, M. & McIntire, J. A.** (1996). Factors influencing recruitment, enrollment, and retention of young women in special secondary schools of mathematics, science and technology. In: K. Arnold, K. D. Noble & R. Subotnik (Hrsg.), Remarkable women: Perspectives on female talent development (S. 243-260). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Covington, M. V. & Teel, K. M.** (1996). Overcoming student failure: Changing motives and incentives for learning. Washington DC: APA.
- Dweck, C. S.** (1999). Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia: Psychology Press.
- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. & Midgley, C.** (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In: J. T. Spence (Hrsg.), Achievement and achievement motivation (S. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Enders-Drägässer, U. & Fuchs, C.** (1988). Interaktionen und Beziehungsstrukturen in der Schule. Unveröffentlichter Bericht des Feministischen Interdisziplinären Forschungsinstitutes.
- Fennema, E. & Peterson, P.** (1985). Autonomous learning behavior: A possible explanation of gender-related differences in mathematics. In: L. C. Wilkinson & C. B. Marret (Hrsg.), Gender influences in classroom interaction (S. 17-35). New York: Academic Press.
- Fox, L. H.** (1982). Die Zeiten ändern sich – die Erziehung hochbegabter Mädchen. In: K. K. Urban (Hrsg.), Hochbegabte Kinder: Psychologische, pädagogische, psychiatrische und soziologische Aspekte (S. 183-196). Heidelberg: Schindele.

- Hannover, B.** (1991). Zur Unterrepräsentanz von Mädchen in Naturwissenschaften und Technik: Psychologische Prädiktoren der Fach- und Berufswahl. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5, 169-186.
- Heinbokel, A.** (1988). Hochbegabte: Erkennen, Probleme, Lösungswege. Baden-Baden: Nomos.
- Heller, K. A.** (1990). Zielsetzung, Methode und Ergebnisse der Münchner Längsschnittstudie zur Hochbegabung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 37, 85-100.
- Heller, K. A.** (1991). Geschlechtsspezifische Probleme der Begabtenförderung. In: U. Schmidt-Denter & W. Manz (Hrsg.), *Entwicklung und Erziehung im öko-psychologischen Kontext* (S. 121-135). München: Reinhardt.
- Heller, K. A., Finsterwald, M. & Ziegler, A.** (2001). Implicit theories of German mathematics and physics teachers on gender specific giftedness and motivation. In: A. Ziegler (Hrsg.), *Antecedents of motivation and behavior. The role of implicit theories of intelligence* (S. 172-189). Lengerich: Pabst International.
- Heller, K. A. & Ziegler, A.** (1996). Gender differences in mathematics and the sciences: Can attributional retraining improve the performance of gifted females? *Gifted Child Quarterly*, 40, 200-210.
- Hoffmann, L. & Lehrke, M.** (1986). Eine Untersuchung von Schülerinteressen an Physik und Technik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 189-204.
- Kahle, J. B.** (1984). Girls in school/women in science: A synopsis. Paper presented at the 8th Annual Women's Studies Conference in Greeley, Colorado, January, 1984.
- Kerr, B.** (2000). Guiding gifted girls and young women. In: K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Hrsg.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2. Aufl., S. 649-657). Oxford, UK: Elsevier Science.
- Lörcher, G. A. & Maier, P. H.** (2000). Was erreichen Schüler und Lehrer im Fach Mathematik? – Eine empirische Analyse der Realschulabschlussprüfung 1998 in Baden-Württemberg. Verfügbar unter: <http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/120>.
- Lubinski, D., Benbow, C. P. & Morelock, M. J.** (2000). Gender differences in engineering and physical sciences among the gifted: An inorganic-organic distinction. In: K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Hrsg.), *International handbook of giftedness and talent* (2. Aufl., S. 633-648). Oxford, UK: Elsevier Science.
- McCall, R. B.** (1994). Academic underachievers. *Current Directions in Psychological Science*, 3, 15-19.
- Perleth, Ch. & Sierwald, W.** (1992). Testtheoretische Konzepte der Begabungsdagnostik. In: K. A. Heller (Hrsg.), *Begabungsdagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung* (S. 37-93). Bern: Huber.
- Pollmer, K.** (1991). Was hindert hochbegabte Mädchen Erfolge im Mathematikunterricht zu erreichen? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 38, 28-36.
- Reis, S. M.** (1987). We can't change what we don't recognize: Understanding the special needs of gifted females. *Gifted Child Quarterly*, 31, 83-89.
- Rimm, S.** (1998). The cultural underachievement of females. In: G. Davis & S. Rimm (Hrsg.), *Education of the gifted* (S. 308-341). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Rustemeyer, R. & Jubel, A.** (1996). Geschlechtsspezifische Unterschiede im Unterrichtsfach Mathematik hinsichtlich der Fähigkeitseinschätzung, Leistungserwartung, Attribution sowie im Lernaufwand und im Interesse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10, 13-25.
- Sampson, S.** (1985). Education of gifted and talented girls. In: E. J. Braggett (Hrsg.), *Education of gifted and talented children from populations with special needs* (S. 30-33). Canberra, Australia.

- Schober, B., Ziegler, A. & Dresel, M.** (2000). Skalen zu Erfassung der motivationalen Orientierung im Fach Mathematik. submitted.
- Spender, D.** (1985). Frauen kommen nicht vor. Sexismus im Bildungswesen. Frankfurt/Main: Lang.
- Tiedemann, J. & Faber, G.** (1995). Mädchen im Mathematikunterricht: Selbstkonzept und Kausalattributionen im Grundschulalter. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 27, 61-71.
- Ziegler, A. & Heller, K. A.** (1997). Attribution retraining for self-related cognitions among women. Gifted and Talented International, 12, 36-41.
- Ziegler, A., Heller, K. A. & Broome, P.** (1996). Motivational preconditions for girls gifted and highly gifted in physics. High Ability Studies, 7, 129-143.
- Ziegler, A. & Schober, B.** (2001). Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen von Reattributionstrainings. Regensburg: Roderer Verlag.

Dipl. Psych. Barbara Schober
Universität München
Institut für Pädagogische Psychologie
Abteilung Psychologische Diagnostik
Leopoldstraße 13
80802 München
Tel. (089) 21 80 52 96
Schober@edupsy.uni-muenchen.de

Wissen *schafft* Zukunft

Arbeitsgruppe 4

Didaktik der Begabtenförderung und Aus- und
Fortbildung von Lehrkräften

Moderation: Thomas Zech

Regionale Schulberatungsstelle im Institut für
Psychohygiene des Erftkreises, Brühl



Thomas Zech

Systemische und dynamische Aspekte der Förderung hoch begabter Menschen

Dieses Statement zum Thema „Didaktik der Begabtenförderung und Aus- und Fortbildung von Lehrkräften“ im Rahmen der Fachtagung des Forum Bildung „Finden und Fördern von Begabungen“ am 06. und 07. März in Berlin in Zusammenarbeit mit der Humboldt Universität möchte auf einige Aspekte der Hoch- und Begabungsentwicklung hinweisen.

Aus systemischer und konstruktivistischer Sicht lässt sich die **Begabten-** und **Hochbegabtenförderung** als ein **Entwicklungs-** und **Lernprozess** verstehen, der das **Ergebnis** mehrerer interagierender **Systeme** in einem **zeitlichen Kontinuum** darstellt. Was sind das für Systeme?

Der **Begabte/ Hochbegabte** stellt ein System dar, das sich kennzeichnen lässt durch bestimmte Aspekte der Begabung, der Bedürfnisse, Neigungen und Interessen, des Neugierverhaltens und der Motivation und anderer Persönlichkeitsmerkmale sowie der Fähigkeit zur Eigensteuerung.

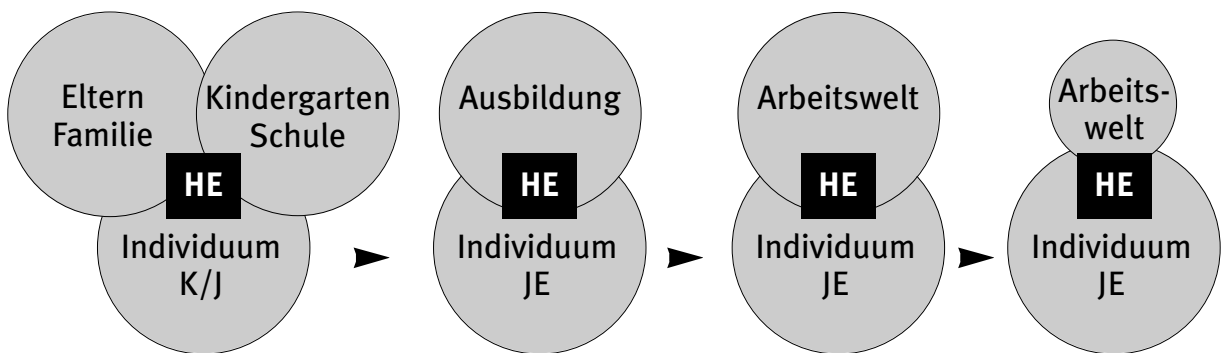
Die **Eltern** des Begabten / Hochbegabten bzw. dessen **Familie** wird ebenfalls als System eingeführt, das einerseits bestimmt wird durch den Erziehungsauftrag der Eltern, der sich beschreiben lässt als der Versuch, eine individualisierte Sichtweise in Bezug auf die Begabungsschwerpunkte, die Bedürfnisse, die Interessen und die Persönlichkeit ihres Kindes einzunehmen, um so die Entwicklung des Kindes zu unterstützen. Andererseits wird das System Eltern/ Familie mitbestimmt durch die Paardynamik der Eltern sowie die Interaktionen der Familienmitglieder.

Kindergärtnerinnen sowie **Lehrkräfte** in Schule und Ausbildung werden hier als drittes System benannt. Ihre Wissenskompetenz sollte darin bestehen, dass begabte / hoch begabte Kinder bzw. Schülerinnen und Schüler der Förderung bedürfen, die prinzipiell als Teil der Persönlichkeitsentwicklung anzusehen und als **entwicklungsbegleitende Förderung** zu gestalten ist.

Ihre Handlungskompetenz ist zu erweitern durch den Einsatz spezifischer Curricula und auf die Lernmöglichkeiten und -bedürfnisse besonders befähigter junger Menschen abgestimmte didaktisch-methodische Vorgehensweisen.

Die Abbildung veranschaulicht in sehr vereinfachter Weise die **Entfaltung** bzw. Entwicklung **von Begabung/Hochbegabung**.

Systemische und dynamische Aspekte der Hochbegabtenentwicklung und -förderung



HE: Bereich der Hochbegabten-Entfaltung

K/J: Kind/Jugendliche JE: Junge Erwachsene Arbeitswelt: Handwerk, Industrie, Hochschule

Systemisch-konstruktivistisch gesehen, „verstören“ sich die **3 Systeme** Begabte/Hochbegabte, Eltern/Familie und Kindergärtnerinnen/Lehrkräfte mit der Chance, sich **gegenseitig anzuregen**.

Elternhaus, Kindergarten und Schule – später Ausbildungsstätte und Arbeitswelt – sind für die besonders befähigten und hoch begabten Kinder, Lernenden und Arbeitenden als Ressourcen zu sehen, wobei die Kinder, Lernenden und Arbeitenden den Prozess des Lernens, Bildens und Arbeitens als sich selbststeuernde Individuen bzw. Systeme mitgestalten und damit ihrerseits zur Ressource für die beiden übrigen Systeme werden.

Im Anfangsstadium der Begabungsentfaltung geht es um die wechselseitige Anregung der Systeme Kind, Eltern/Familie und Kindergarten /Schule. Optimal ist die Anregung im Bereich der „Schnittmenge“ der 3 Systeme.

Die wechselseitige Beeinflussung von begabtem Individuum und weiteren Systemen (Ausbildungsstätten, Arbeitswelt) verändert sich bei **optimaler Entfaltung** zugunsten des begabten Individuums: die **zunehmende Expertise** des besonders befähigten und hoch begabten **jungen Menschen** führt zu einer stärkeren Beeinflussung anderer Systeme (hier: die Bedeutung des Individuums wird veranschaulicht durch die Größe der Kreise und des Ortes der Hochbegabten-Entfaltung HE).

Begabungs- bzw. **Hochbegabungsentwicklung** wird hier verstanden als ein **systemischer, dynamischer Prozess**, der sich in einem **zeitlichen Kontinuum** vollzieht.

Was heißt das nun für die **Didaktik** der Begabtenförderung und **Aus- und Fortbildung** von Lehrkräften?

Aus systemischer und konstruktivistischer Sichtweise ist Schule als Ressource für Schülerinnen und Schüler zu begreifen, die den Prozess des Lernens und Bildens als Interaktion sich selbst steuernder Individuen im Kontext bildungspolitisch vorgegebener Rahmenbedingungen verstehen, sich also gegenseitig „verstören“ und anregen können.

Eine solche Sichtweise entlässt die Lehrkraft nicht aus der Notwendigkeit der systematischen Vermittlung von Wissen unter Ausnutzung unterschiedlicher Methoden, betont aber gleichzeitig auch die Fähigkeit zur Eigensteuerung von Schülerinnen und Schülern sowie deren Mitverantwortung für das Lernergebnis. Schülerinnen und Schüler sind nicht einfach nur das Ergebnis pädagogischen Bemühens oder Verfehlens, sondern auch als „Täterin“ bzw. „Täter“ individuellen Lernerfolgs anzusprechen.

Diese Sichtweise mindert nicht die Bemühungen einer kompensatorischen Erziehung und Bildung, sondern betont das **Prozessurale** der systemisch Agierenden im Lern- und Erziehungsprozess. In der Begabungsforschung lassen sich solche Ansätze etwa bei Weinert und Hany (2000) finden, indem sie zu dem Ergebnis kommen, dass „In this integrative-systems perspective intellectual development is a self-organizing process.“ (S.15).

In der Begabtenförderung gibt es immer wieder Hinweise, dass die **Lehrenden** lernen müssen, damit umzugehen, dass ihre Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Verarbeitungsgeschwindigkeit, ihres großen Arbeitsgedäch-

nisses, ihrer Art, Probleme zu analysieren und zu lösen, ihrerseits in die **Rolle des Lernenden** hineinkommen (das ist ein Beispiel für ihre „Verstörung“); gewissermaßen entstehen gemeinsame Suchbewegungen bei der Lösung von Lernaufgaben auf höchstem Niveau.

Dieses veränderte Verständnis der Rolle eines Lehrenden im Umgang mit besonders befähigten und talentierten jungen Menschen mahnt gewissermaßen zu pädagogischer Bescheidenheit (zitiert nach Zech, 2000 b).

Bezogen auf die **Didaktik** der Begabtenförderung ist die z.B. die Forderung aufzustellen,

- die Wechselwirkungen von Schülerkognitionen, Stoff und Lehrerkognitionen genauer zu untersuchen;
- zu klären, welches Stoffangebot verbessert Schülerkognitionen (Wissen, Metakognitionen)?
- Herauszufinden, welche Lehrerkognitionen verbessern Schülerkognitionen (Metakognitionen, Kreativität)?

Eine weitere Anmerkung zur Rolle des Lehrenden. In der Hochbegabungsliteratur findet sich m. W. kein Hinweis auf die Person des Lehrenden. Hierbei geht es um die Erkenntnis, dass ihr Handeln – wie bei anderen Menschen auch – teils bewusst, teils unbewusst von ihrer Vorgeschichte (gemeint ist ihre **Bindungsgeschichte** im psychoanalytischen Sinne) mit beeinflusst wird und in den Bildungs- und Erziehungsprozess eingeht. Natürlich gilt das auch für den sogenannten „Zögling“. Prinzipiell ist jedwede Lehrer-Schüler-Interaktion als Geschichte mitbestimmt von beider individueller Beziehungsgeschichte.

Beispielhaft soll hier die Frage gestellt werden, wie es einer Lehrkraft gelingen kann oder auch nicht, das herausragende Talent bzw. die hohe Begabung einer Schülerin bzw. eines Schülers überhaupt wahrzunehmen und zu fördern, wenn dieselbe Lehrkraft in ihrer Kindheit und Jugend an der Rolle des sogenannten Wunderkindes oder hoch begabten Kindes gescheitert ist, die Kränkung darüber abspaltet und die Begabung eines Schülers nicht wahrhaben will, um das Wiederauftauchen einer altern Kränkung zu vermeiden?

Was allgemein für die **Lehrerbildung** zu fordern ist, nämlich Selbsterfahrung und individuelle Gestaltung der Lehrerrolle, gilt in besonderer Weise für Lehrkräfte, die sich mit besonderen Schülergruppen – wie Behinderte,

Schüler mit Teilleistungsschwächen, Entwicklungsrückständen oder Hochbegabten – auseinandersetzen: diese Schülerinnen und Schüler lösen in der Bindungsgeschichte und Ausbildung der Lehrkräfte spezifische (teils eben unbewusste) Einstellungen und Haltungen aus, die ihr Handeln – unbewusst – prägen.

So gehört es auch zur Psychohygiene eines Lehrerkollegiums und der Schulleitung die berufsbegleitende Möglichkeit der **Supervision** der eigenen Rolle zu nutzen, um Blockaden zu erkennen und zu lösen sowie **Ressourcen** aktiv in den Erziehungs- und Bildungsprozess einsetzen zu können. Das sollte zukünftig als Teil der **Lehrerfortbildung** gesehen werden.

Literatur

Weinert, Franz E. & Hany, Ernst A. (2000) The stability of individual differences in intellectual development: Empirical evidence, theoretical problems and new research questions. Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung München. Manuskript.

Zech, Thomas (2000 b) Erkennen und Fördern von besonders befähigten / hoch begabten jungen Menschen als Aufgaben der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Arbeitspapier erstellt im Auftrag der Bund-Länder-Kommission.

Dipl. Psychologe Dr. Thomas Zech
Regionale Schulberatungsstelle
im Institut für Psychohygiene des Erftkreises
Kaiserstraße 6 – 8
50321 Brühl
Tel. (02232) 70 730
thomas.zech@t-online.de

Kurt Czerwenka

Hochbegabung und Lehrerbildung. Ein nicht unproblematisches Verhältnis

I. Allgemeinpädagogische Bezugspunkte

1. Theoriebildung in der Pädagogik

Die Theorie der Pädagogik ist auch heute noch weitgehend sozialwissenschaftlich und nicht naturwissenschaftlich orientiert (Neumann 1999).

Das bedeutet, dass Milieu und Umwelt immer noch im Mittelpunkt stehen, „Begabung“ eher als Randphänomen betrachtet wird. Neueste Forschungen aus den Naturwissenschaften werden nicht zur Kenntnis genommen, eher werden Entwicklungsaspekte theoretisch zur konstruktivistischen Selbstentwicklung umgedeutet (Autopoiesis). Evolutionäre und naturwissenschaftliche Anthropologie führen ein Schattendasein und entwickeln sich nur langsam.

2. Grundvorstellungen der Erziehung

Das gängige Paradigma der Erziehung ist das interaktiv-kommunikative, d.h. Vorstellungen von veränderter Kindheit und liberaler Partnerschaft zwischen Eltern und Kindern prägen die Köpfe von Studierenden. Erziehung ist danach bestimmt von kommunikativer Symmetrie und gemeinsamem Konsens. Leistung, Leistungsforderung und Partizipation (Anpassung) sind unbeliebte Dimensionen und stören reformpädagogische Grundvorstellungen. Die Entwicklung des Selbst wird stärker selbstreferentiell und weniger edukativ verstanden (vgl. Lenzen 1992).

II. Milieu von Lehrerinnen und Lehrern.

Eine Einbindung in sozialökologische Zusammenhänge beeinflusst vermutlich den affektiven und rationalen Hintergrund des Handelns. Insofern sind Milieuuntersuchungen über den sozialen Hintergrund von Lehrerinnen und Lehrern erhellend. Eine neueste Studie über Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer (Schumacher 1999) belegt, dass die meisten Lehrkräfte aus dem liberal-intellektuellen Milieu stammen. D.h., sie sind eher interessiert an Fragen der Umwelt, der Entwicklung des Kindes, denken in Kategorien der

„political correctness“ und gehören dem „sozialen Typus“ (Spranger) an. Sie fördern eher die Kooperation als die Konkurrenz und interessieren sich weniger für Technik, Fortschritt und geistige Herausforderungen als für Herzensbildung, Selbständigkeit, Achtung und Vertrauen.

In ihrer Grundeinstellung denken sie eher kompensatorisch und weniger non-konformistisch. Diese Einstellungen bestimmen auch wesentlich die Studienmotivation und die Referendarzeit.

III. Didaktische Grundkonzeptionen

1. Didaktische Reformvorstellungen

Die meisten Neuüberlegungen zur Didaktik sind bestimmt von offenen, individualisierenden und selbstbestimmten Formen (Schmitt 2001). Da die Grundvoraussetzung von Wochenplan-, Stationen- oder Werkstattunterricht die Niedrigschwellenbedingung ist – alle Schüler müssen ja alle Aufgaben lösen können – werden Aspekte der Hochbegabung bestenfalls in der Lerngeschwindigkeit oder in der quantitativen Erhöhung des Gleichen bedient. Damit fallen besondere Herausforderungen, sei es in individuellen oder in gruppenbezogenen Angeboten aus. Eine Folge dieser nivellierenden Unterrichtsformen ist die Unzufriedenheit vieler anspruchsvoller Eltern mit der Schule und die Suche nach qualitativ guten Angeboten auf dem freien Bildungsmarkt. Schulmodelle, die eher auf Verwahrung oder unkomplizierte Beschäftigung hinauslaufen (Halbtagsmodelle, verlässliche Grundschule), ergänzen das Schulangebot.

Das notwendige Moment der Differenzierung wird zu wenig beachtet – auch nicht in höheren Klassen – oder geht in der Individualisierung der Zeit auf. Systematischere Lernformen, die zwar wieder mehr Beachtung finden, beschränken die Offenheit, konzentrieren sich in ihren Bemühungen aber auch mehr auf Lernzuwächse schwächerer Kinder.

Diese Neuorientierung der Didaktik erreicht mehr und mehr auch die Sekundarstufe I und II.

2. Fächer und Inhalte des Lernens

Viele der Bereiche, in denen Hochbegabungen auftauchen können, spielen in der Lehrerbildung, aber auch in den Schulen eher eine marginale Rolle.

Kunst ist zum Lückenbüßerdasein verdammt und fordert Studierenden und dann in der Folge Schülern kaum etwas ab.

Musik ist eher etwas für „Könnner“, das wird aber außerschulisch bedient, oder erhält mehr einen Unterhaltungswert. In manchen Schulen werden Musikstunden zur Qual für Lehrer und Schüler. Auch der Sportunterricht versteht sich heute eher kompensatorisch (etwa Psychomotorik oder Wahrnehmungsschulung) und Leistungssport ist an vielen Ausbildungsstätten zum „Unwort“ geworden.

Technik und Naturwissenschaften spielen eine immer unbedeutendere Rolle, da kaum mehr Studierende diese Fächer studieren. Auch Informatik erleidet dieses Schicksal. Damit konzentriert sich das meiste Ausbildungsgeschehen auf Sprachen.

3. Unterrichtsstörungen und Hochbegabung

Dieser Zusammenhang wird heute fast noch nicht erkannt. Nach der „naiven Theorie“ des Zusammenhangs von Begabung und Motivation oder der gleichlaufenden Suchbewegungen, existiert immer noch das Vorurteil, dass sich Hochbegabte ihre Anforderungen und Aufgaben selbst suchen würden. In der Hypothese, dass Hochbegabte „pflegeleicht“ sein müssten oder tadelnswert seien, da sie ja könnten, aber nicht wollten, wird der Zusammenhang von Hochbegabung und Schulproblemen meist übersehen. Underachiever werden im Erwartungsnetz von Leistung und Konformität noch zu wenig erkannt. So tauchen in dem sowieso unterbelichteten Bereich der Schulschwierigkeiten Hochbegabte noch kaum auf (Czerwenka 1998).

Literatur

- Czerwenka, K.:** Erziehungsschwierigkeiten im Unterricht. In: Seibert, N. (Hrsg.): Erziehungsschwierigkeiten in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn 1998, S. 105-124.
- Lenzen, D.:** Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 92, 29. Beiheft, S. 75-91.
- Neumann, D.:** Zur Funktion der pädagogischen Utopie: Theoretisch am Ende und doch kein praktischer Abschied. In: Päd. Rundschau, 49, 1995, S. 385-396.
- Neumann, D.:** Die religiöse Konstante. Über den pädagogischen Umgang mit naturwissenschaftlichen Hypothesen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 6/1999, S. 923-939.
- Schmitt, R.:** Grundschule: Schule der Vielfalt und Gemeinsamkeit. Bundesgrundschulkongress 1999 und das Jahr danach. Frankfurt 2001.
- Schumacher, E.:** Soziale Ungleichheit und soziale Differenzen im allgemeinbildenden Schulwesen. Historische und empirische Einblicke unter besonderer Berücksichtigung der Milieustruktur und Deutungsmuster von Grundschulpädagoginnen und Grundschulpädagogik. Unveröff. Habil.schrift, Freiburg 1999.

Prof. Dr. Kurt Czerwenka
Universität Lüneburg
Institut für Schul- und Hochschulforschung
21332 Lüneburg
Tel. (04131) 78 16 82
Fax (44131) 78 16 88
czerwenk@uni-lueneburg.de

Werner Esser

Brauchen besonders begabte Schüler etwa besonders begabte Lehrer? Thesen und Anmerkungen zu einem Problem

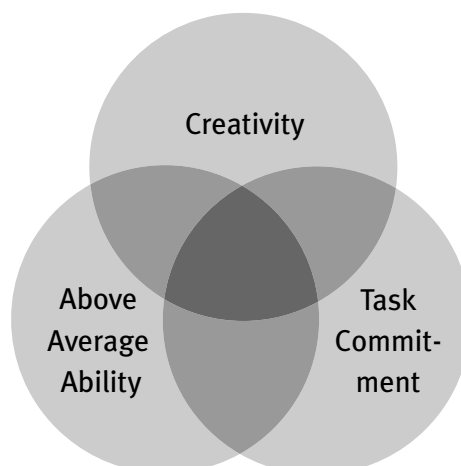
Auf diese Frage wurde von kompetenter Seite – wie weiland von Radio Eriwan – geantwortet: Im Prinzip schon, aber wie soll man sie finden?

Für all diejenigen, die sich mit der Förderung von besonders oder hoch begabten Kindern und Jugendlichen ernsthaft auseinandersetzen, stecken in der Fragestellung bereits mehrere Probleme, die sich nur in der Anstrengung des Begriffs werden beantworten lassen: Was heißt überhaupt „besondere Begabung“ und was heißt „besondere Begabung“ speziell bei Lehrern? In welchen Kontexten kommt sie zum Einsatz und damit zum Vorschein? Welchen Nutzen können besonders begabte Schülerinnen und Schüler aus der besonderen Begabung ihrer Lehrer ziehen? Profitieren nicht Schüler jeder Schule von besonders begabten Lehrern? Wie lassen sich besonders begabte Lehrer identifizieren?

I. Besondere Begabung bei Lehrern

Zur Beschreibung besonderer Begabung bei Lehrern kann analog zur Beschreibung von begabten Schülern das begriffliche Dreigestirn aus dem Persönlichkeitsmodell von Renzulli, bestehend aus „Kreativität“, „Motivation“ und „überdurchschnittlichen Fähigkeiten“, angewandt werden.

**Drei Ringe Modell
der Hochbegabung
(nach Renzulli)**



Besonders begabt wäre ein Lehrer nur dann, wenn er in jedem der drei Bereiche deutliche Qualitäten aufweisen würde. Während die ersten beiden Dimensionen evident sind, bedarf die dritte einer Spezifikation: Überdurchschnittlichkeit bezieht sich auf besondere Qualifikationen im beruflichen Geschehen eines Lehrers und meint fachliche Authentizität, will sagen breites Wissen, fachvernetzendes Denken, fachmethodische Vielfalt und nicht zuletzt das Selbstbewusstsein, dass Lehren eine besondere Form des Lernens ist.

Mit diesen Anforderungen stoßen wir an die erste Grenze, nämlich die der fachlichen Kompetenz eines möglichen Kandidaten.

Betrachten wir nun den Kontext, in dem die besondere Begabung wirken soll. Es ist im Fall des sich in Gründung befindenden Landesgymnasiums St. Afra in Meißen ein zu spezifizierender Typ von Gymnasium: nicht mit angeschlossenem, sondern mit integriertem Internat. Die Persönlichkeit des Lehrers wird also in einem umfassenderen Sinne gefordert, als dies an der Regelschule oder an Gymnasien mit angeschlossenem Internat gelten mag.



Die Anforderungen des Kontextes, in dem die Potentiale aus Kreativität, Motivation und überdurchschnittlichen Fähigkeiten zur Geltung kommen mögen, lauten „Selbstständigkeit“, „demokratische Bildung“ und „wissenschaftliche Propädeutik“. Bei dem Aufeinandertreffen von Selbstständigkeit und demokratischer Bildung möge sich soziales Engagement entwickeln, aus der Überschneidung von Selbstständigkeit und wissenschaftlicher Propädeutik soll forschendes Lernen resultieren, aus dem Aufeinandertreffen von wissenschaftlicher Propädeutik mit demokratischer Bildung möge sich die Verantwortung der Begabung ergeben. Anders gewendet: Die Lehrer sollen die Fähigkeit besitzen, bei ihren Schülerinnen und Schülern Selbstständigkeit, soziales Engagement, forschendes Lernen, wissenschaftliche Propädeutik, Verantwortung der Begabung, d. h. verantwortungsvoller Umgang mit Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu evozieren. Darin erweist sich die erzieherische Vielfalt des Lehrers, die insbesondere hinsichtlich der Verantwortung der Begabung wie auch des sozialen Engagements nicht abgeschmettert werden kann mit dem Hinweis darauf, dass Schule ja nicht Reparaturwerkstatt der Gesellschaft sein könnte. Im Gegenteil, es handelt sich hierbei um genuine Aufgaben von Schule. So kann das ins Gymnasium integrierte Internat keine Ersatzinstitution für das Elternhaus sein, sondern nur dessen Ergänzung. Bei der Auswahl von Lehrern gerieten wir damit an eine zweite Grenze, nämlich die der sozialen Kompetenz eines möglichen Kandidaten.

Bleibt noch zu fragen: Welchen Nutzen können besonders begabte Schülerinnen und Schüler aus – im oben beschriebenen Sinne – besonderen Begabungen ihrer Lehrer ziehen? Mit Blick auf die Institution Schule, wie sie sich als Regelschule darstellt, könnte der Betrachter den Eindruck gewinnen, besonders begabte Lehrer nützen Schülerinnen und Schüler nur wenig, denn von institutioneller Seite wird die Ausformung besonderer Begabungen der Lehrer strukturell in den folgenden Punkten begrenzt: Die fachliche Qualifikation von „Lehrerhandeln“ – so heißt das – reduziert sich auf das Lehrerhandeln in den Lehrproben, wobei die fachliche Vergewisserung nur unter dem Vorbehalt „didaktischer Rücksichtnahme“ akzeptiert werden kann. Mir wurde von einer früheren Kommilitonin aus NRW erzählt, dass überdurchschnittliches Wissen mit Beginn des Referendariats als Ballast apostrophiert wurde: „Vergessen sie, was sie an der Universität gelernt haben...!“ Hier findet sich ein Grenzstein, – diesmal der Institutionen.

Die soziale Kompetenz bleibt auf schulinternes unterrichtliches Handeln beschränkt. Lehrer, die sich über diesen Rahmen hinaus engagieren, werden von Kollegen oder Schulleitern in die Schranken verwiesen. Noch vor kurzem wurde mir von einem Referendaren erzählt, dass sein Einsatz von alteingesessenen Kollegen misstrauisch beäugt und als Profilierung abgewiesen wurde: ein weiterer Grenzstein.

Kreativität und Selbstständigkeit werden nur allzu häufig als Störung des Betriebes empfunden. „Querdenker“ – um ein Modewort zu bemühen – werden sowohl in der Ausbildung wie in späteren Kollegien „nivelliert“. Die Institution Schule bräuchte mithin keine Lehrerpersönlichkeiten als „Ausreißer“. Sie scheint selber die permanente „Individuation“ ihrer Mitglieder – der Lehrerpersönlichkeiten also, die fortwährend akademische und soziale Entwicklungsprozesse initiieren und selber durchlaufen, wie es der Begriff vom „lebenslangen Lernen“ will – zu verhindern; sei es zu wollen oder zu müssen: ein möglicher dritter Grenzstein.

Institutionen jeder Art haben bekanntlich ein schwerlich zu überschätzendes Beharrungsvermögen, eine überaus fruchtbare Reproduktionstendenz und einen „Schwerpunkt“, der seinem Begriff alle Ehre macht.

Damit ist noch nichts darüber gesagt, ob Schülerinnen und Schüler ungeachtet der Institution Schule dementsprechende Lehrer brauchen. Wir können aber zunächst eingeschränkt fragen: Brauchen die zukünftigen Schülerinnen und Schüler von St. Afra sowie die Institution Landesgymnasium St. Afra etwa dementsprechende Lehrer? Wir meinten: „Ja, wir brauchen sie!“

Wir benötigen mit einem Wort ein „geistiges Klima“ an einer modernen Schule. Es muss uns allen klar sein, dass wir bei einer Individuation des Bildungsvorganges, so wie er mit der Förderung von und der Forderung durch besonders begabte Schülerinnen und Schüler notwendig wird, auch einen korrespondierenden Vorgang auf Seiten des Lehrers benötigen. D.h. wir müssen einer entsprechend fortwährenden Individuationsmöglichkeit des Lehrers Möglichkeiten schaffen. Wenn wir Schüler zum lebenslangen Lernen erziehen wollen und sollen, dann können wir es beim Lehrer gerade mit Blick auf diese Schüler nicht verhindern wollen.

Es muss weiterhin klar sein, dass Motivation und Einsatzbereitschaft nicht an den Grenzen einer zu starren Bürokratie oder penibel ausgelegten Rechtsverordnungen blockiert werden dürfen. D.h. es muss Möglichkeiten geben, die vielfältigen Facetten der Lehrertätigkeit gleichzeitig ins Licht zu setzen, ohne bestimmte Perspektiven dabei zu zerstören.

Wie jedoch würden wir auf Lehrerpersönlichkeiten treffen, die unseren Vorstellungen entsprechen? Wir gingen davon aus, dass wir die Chance haben, sie zu finden, da wir wussten, dass Zeugnisse zu interpretieren sind, da wir wussten, dass wir Zeugnisse interpretierend „hintergehen“ konnten – und zwar in Richtung Persönlichkeit des Lehrers; und da wir umgekehrt wussten, dass wir persönliche Eigenschaften und Potentiale brauchen, die nicht in Zeugnissen attestiert sind.

II. Das Auswahlverfahren

Die Ausgangslage, von der wir auszugehen hatten, war kurz umrissen folgende:

Wir hatten eine Ausschreibung auszuwerten, auf die sich etwa 160 Kolleginnen und Kollegen bundesweit und auch aus dem Ausland (Frankreich) gemeldet hatten. Eine Resonanz aus England gab es nicht. Erschwert wurde die Situation dadurch, dass wir ausschließlich die Persönlichkeit fokussieren mussten, weil es den unmittelbaren Kontext Schule weder in Gestalt von Schülern noch in Gestalt von Ritualen, als soziales Gebilde gab. Wir mussten also ein Team zusammenstellen, von dem wir glaubten, dass es die Aufbauleistung von St. Afra in mehrfacher Hinsicht, nämlich in Bezug auf die besonders begabten Schülerinnen und Schüler, in Bezug auf das Internat und das Gymnasium, in Bezug auf eine Gesamtkonzeption dieses Landesgymnasiums, integriert in die Bildungsszene in Sachsen, zu leisten in der Lage war.

Wir zerlegten die gesamte Aufgabe in mehrere Teilaspekte:

- a) Eine Konzeptionsgruppe sollte, ausgehend von einem Mission Statement, verschiedene Fokussierungen von Aufgabenbereichen eines Lehrers und Mentors in St. Afra vornehmen.
- b) Erfahrene Kolleginnen und Kollegen, die sich in diesen Bereichen als versiert erwiesen hatten, mussten zusammengeführt und als Juroren eingesetzt werden.

- c) Es musste ein Assessment-Center (im folgenden AC) konzipiert werden, das diesen Juroren die Beurteilung erlaubt und dem entsprechend die verschiedenen Fokussierungen in Form von Tests oder Übungen veranschaulichen sollte. Anschließend gab es in Form einer Ranking List die Möglichkeit, eine Evaluation durchzuführen.
- d) Diese Ranking List musste dann zusammengebracht werden mit den zu planenden Fächern und Deputatsverteilungen.

Nachdem wir ein so genanntes „Mission Statement“ für das Landesgymnasium St. Afra erstellt hatten, fokussierten wir vier so genannte „kritische Erfolgssituationen“, die wir mit den Stichworten „internatlich“, „kollegial“, „akademisch“ und „kooperativ“ abkürzten.

- a) Der internatliche Aspekt, den wir zu erfassen hatten, sollte prognostische Aussagen in Bezug auf ‚überzeugende Betreuungsarbeit mit und für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen‘ bieten;
- b) die prognostischen Aussagen über kollegiale Fähigkeiten meinte: ‚ausgeprägte Bereitwilligkeit im professionellen Umgang mit den Kolleginnen und Kollegen im Sinne gegenseitiger Bereicherung‘;
- c) der akademische Fokus sollte Aussagen ermöglichen darüber, ob ein Kandidat erfolgreich ein hohes akademisches Niveau in Vermittlung von Inhalten wie in den fachlichen Inhalten selbst vertreten könnte;
- d) schließlich sollte ein Kandidat sich als kooperativ erweisen, so dass wir Aussagen machen konnten über integrierte und orientierende Arbeit innerhalb der zukünftigen Organisationsstrukturen von St. Afra.

Diese jeweiligen Aspekte mussten differenziert werden. Zu diesem Zweck konkretisierten wir beispielsweise den internatlichen Aspekt in eine Vielzahl von Teilaspekten, denen wir Namen gaben wie „Entschlossenheit“, „Risikobereitschaft“, „soziale Fantasie“, „Distanz und Nähe zu den Schülern erstellen“. Oder im akademischen Bereich gingen wir aus von „Fortbildungsbereitschaft“, „Interesse über Fachgrenzen hinaus“, „noch nicht alle Fragen gelöst haben“, „Zielgenauigkeit“ und „Improvisationsfähigkeit“. Diese Liste ist selbstverständlich nicht vollständig, es soll hier auch nur eine zweite Ebene angedeutet werden, von der aus dann weitere Konkretisierungen vorgenommen wurden.

Auf der nächst konkreteren Ebene fanden sich beispielsweise zum Thema „Interesse über die Fachgrenzen hinaus“ solche Aspekte wie „offen für fachübergreifende Fragen sein“, „fachfremden Fortbildungen positiv gegenüber stehen“. Unter „Fortbildung“ verstanden wir beispielsweise, dass jemand bereit sei, an internen Fortbildungen mitzuarbeiten, eigene Fortbildung, z.B. durch Universitätsbesuche, weiter zu treiben, aber auch sich in spezieller Weise beispielsweise um die Didaktik von besonders Begabten kümmern zu wollen. Über die verschiedenen Konkretionen hinweg erhofften wir also, so etwas wie ein Lehrerprofil zu erreichen.

Dieses Profil wurde dann umgesetzt in verschiedenen Übungen, anhand derer wir uns Aussagen darüber erhofften, wie Kolleginnen und Kollegen sich in Bezug auf die vier „kritischen Erfolgssituationen“ verhalten würden, inwiefern sie also und bis zu welchem Grade Aspekte des Lehrerbildes für St. Afra erfüllen würden. Ein unlösbar mit dem Verfahren verbundener Aspekt lag unausgesprochen dem Begriff der Kollegialität zugrunde: die Reproduktion von noch so vielen Idealtypen macht kein Team aus. Ein Ergebnis des AC sollte also auch sein, dass wir jenseits der verschiedenen Fokussierungen mögliche Teamformationen für die Planung des ersten Stabes von St. Afra erhalten würden.

Zeitgleich mit dieser Konzeption machten wir uns auf die Suche nach Kolleginnen und Kollegen, die sowohl in der Schulentwicklung bestimmte Aspekte verfolgt hatten oder die mit Internaten vertraut waren, welche selber entweder international bzw. international orientiert waren. Wir fanden zehn Kolleginnen und Kollegen, die diese Bedingungen erfüllten, Schulleiter und, seien es ehemalige, seien es aktuelle Leiter und Mitarbeiter aus Internaten. Diese luden wir zu einem eigenen Workshop ein.

Ziel dieses Workshops war es, auf der einen Seite ihnen das ganze Verfahren vorzustellen, auf der anderen Seite ihnen deutlich zu machen, dass wir keine objektivistischen bzw. als objektiv missverstandenen Kriterien an der Hand hätten, sondern einzig und allein ihre Erfahrungen und ihre Einschätzungen verstärkt und sehr differenziert einfordern würden: Wir wollten uns mit ihrer Hilfe ein Bild machen! Zu diesem Zweck entwarfen wir einen zweitägigen Workshop, der die bis dahin einander Fremden aneinander orientieren half. Zu jeder der späteren Übungen wurden Fragebögen ausgehändigt, die allerdings nur animierenden Charakter haben sollten. Wie sich dann herausstellte, waren

auch mündlich Kommentare, die auf Nachfrage ausgereicht wurden, durchaus in der Lage, uns beim Herstellen eines Bildes behilflich zu sein.

Für das eigentliche Assessment-Wochenende hatte somit jeder Juror eine Liste von Fragen und Aspekten, anhand derer er seine Bewertung orientieren konnte.

Nachdem das AC dann beendet war, trafen wir uns mit den Juroren und erstellten eine Ranking List, die sämtliche 37 Kandidaten (42 hatten wir eingeladen) zueinander ins Verhältnis setzte. Diese Liste war dann Basis, um anschließend einen Abgleich mit den Deputatsnotwendigkeiten auf der einen Seite und vor allen Dingen der Bildung des Gründungsteams auf der anderen zu ermöglichen.

Dass es sich hierbei um eine Ranking List und keinesfalls um die Beurteilung eines Kandidaten handelt, dass wir also relational vorgehen und dies zudem aufgrund von Beobachtungen, von denen wir prognostischen Gehalt erwarteten, war allen Kandidaten vorab deutlich gemacht worden. Es handelte sich also hiermit nicht um einen Rechtsweg, sondern um eine gemeinsame Veranstaltung, deren Ergebnis entscheidungsbefähig sein sollte.

Die Planung des Stabes von St. Afra, das Zusammenstellen also unter Deputats- und vor allen Dingen Teamgesichtspunkten, brauchte dann noch einmal eine längere Zeit, weil manche Zusage zurückgezogen wurde und manche Kombination nicht möglich war.

III. Chancen und Risiken

Selbst nach dem erheblichen Aufwand, der sich in Zukunft mit zunehmender Routine reduzieren wird – schließlich werden wir noch zwei weitere Male in der gleichen Größenordnung Kolleginnen und Kollegen für die weiteren Phasen benötigen –, rechnen wir mit folgenden Risiken: Es ist einerseits denkbar, dass sich die ausgewählten Lehrer aufgrund mangelnder Erfahrung im Internatsdienst oder in dem Umgang mit Hochbegabten keine hinreichende Vorstellung von der zukünftigen Arbeit machen konnten und erst später bemerken, dass sie die an sie gestellten Erwartungen nicht erfüllen können. Eine solche Erwartung könnte etwa in dem zeitlichen Einsatz für die Schule bestehen.

Andererseits ist denkbar, dass wir uns in den Qualitäten eines Kandidaten getäuscht haben und in dem tatsächlichen Internatsdienst Schwierigkeiten

sichtbar werden, die vorab nicht kalkulierbar waren. Um solchen Enttäuschungen begegnen zu können, besteht auf beiden Seiten eine Zeit der Überprüfung von Entscheidungen.

Ein weiteres Risiko im Lebens- und Lernzusammenhang dieser Schule liegt in der fachlichen Überforderung von Lehrern. Denkbar ist immerhin, dass Schüler Kenntnisse besitzen, die über den Stand des Fachkollegen hinausgehen. In jedem Studium ist eine Auswahl von Themen notwendig, die – anders betrachtet – auch Lücken entstehen lässt. Um auf solche Situationen reagieren zu können, müssen wir Ressourcen für fachliche Fortbildung reservieren, sei es schulintern oder auch -extern.

Denkbar ist auch, dass Schüler die Angebote des fachübergreifenden Lernens zu derart riskanten, rasanten und komplexen Wissensvernetzungen verwenden, dass Unterricht aus der Sicht eines einzigen Faches nicht mehr sinnvoll erscheint. Dann müssen Ressourcen bereitstehen für eine fachübergreifende Fortbildung und eine dementsprechende Vernetzung. Möglich wäre etwa, Hilfe bei anderen Kollegen in Form von Team-teaching, Supervisionen oder Sonderprojekten zu suchen.

Zudem sollten wir damit rechnen, dass einige der ausgewählten Lehrer den didaktischen Anforderungen nicht gewachsen sind, die sich speziell bei der Arbeit mit hoch begabten Schülerinnen und Schülern ergeben. Bekannt ist das Problem, dass ein Schüler den typisch „genialen Approach“ hat: Entweder es gelingt der erste Wurf oder es wird der Aufgabe der Rücken zugekehrt. Hier braucht der Lehrer wiederum ein Team, dem Lerntechnik keine Banalität ist, das bereit ist, eine Didaktik besonders Begabter zu erarbeiten, weiterzuentwickeln oder zumindest nachzuvollziehen.

Abschließend wäre dann zu überlegen – und damit wird das lose Ende aus dem Fragebündel der Einleitung aufgenommen –, ob die Didaktik für besonders Begabte nicht als Paradigma für die Didaktik schlechthin zu verstehen ist. Auf den ersten Blick schadet es weder Schülern noch Lehrern, mit Lehrern zusammenzuarbeiten, die Grundwissen schneller, flexibler und eindringlicher vermitteln können. Es schadet den Schülern erst recht nicht, Lehrer zu haben, die über erhebliche Methodenkompetenz verfügen. Kann es zudem schädlich sein, wenn ein Lehrer sich über seinen Unterricht hinaus am wissenschaftlichen Diskurs seiner Fächer beteiligt und dadurch insbesondere in wissen-

schaftspropädeutischen Fragen, wie sie auf jeder gymnasialen Oberstufe gestellt werden, attraktiv wird? Es dürfte auch nicht zum Nachteil gereichen, wenn Lehrer über eine personale Kompetenz verfügen, welche sich durch inhomogene Perspektivität auszeichnet. D.h. wenn sie sich für unterschiedlichste Dinge begeistern lassen, sich alle möglichen Ziele setzen bzw. sich für unterschiedlichste Ziele einsetzen. Schließlich scheint es mir für den Schuldienst im allgemeinen auch nicht abträglich zu sein, wenn Kollegen ein Faible für „schlecht definierte Problemfelder“ besitzen, weil auf ihnen besonders kreativ und innovativ zu agieren ist.

Einige Leser mögen vielleicht einwenden, dass sich die integrierte oder auch separierte Didaktik für besonders Begabte nur schlecht mit der in der jeweiligen Schulform erforderlichen didaktischen Reduktion in Einklang bringen lassen dürfte. Die institutionellen Rahmenbedingungen legten zudem nahe, sich in seinen Aktivitäten nicht zu „verzetteln“. Wer bei den aktuellen Unterrichtsdeputaten noch meinte, sich wissenschaftlich oder in intensiven Hobbys engagieren zu können, würde allzu leicht zu einer Belastung für seine Kollegen. Vielleicht werden einige auch einwenden, es gehöre zum Grundkonsens von Schule, dass Lehrer trotz aller rollenbedingten Differenzen strukturell die gleichen Erfahrungen in und mit der Institution Schule gemacht haben wie ihre Schüler.

Trifft diese Analogie im Falle besonders Begabter zu? Stimmt es hinsichtlich besonders Begabter und ist es überhaupt notwendig, dass deren Weise die Welt zu sehen identisch sein muss mit der ihrer Lehrer. Mütter besonders begabter Kinder formulieren dieses Verständnisproblem häufig dadurch, dass sie betonen, sie seien doch nur eine „ganz normale Mutter“. Um wie viel mehr ist das Lehrer-Schüler-Verhältnis von diesem Grundkonsens betroffen? Bis wohin kann so etwas wie die pädagogische „Intuition“ von dieser Verunsicherung erfasst werden?

Mit diesen offenen Fragen endet die Sammlung von Thesen und Anmerkungen zu einem Problem, das in der Gründungsphase des Landesgymnasiums St. Afra einen sehr praktischen Bezug bekommt. Nicht enden wird hoffentlich das Nachdenken über Begabung und besondere Begabung bei Schülern wie bei Lehrern, über die besonderen Anforderungen an die Lehrer besonders begabter Schüler und nicht zuletzt über die Frage, ob nicht jeder durchschnittlich begabte Schüler von Lehrern profitiere, die Kreativität, Motivation und über-

durchschnittliches Fachwissen auch und insbesondere in ihrem Beruf ausleben können. Die durchaus realistische Möglichkeit könnte im Übrigen sein, das mit der Frage nach der Besonderheit von Lehrern und der Besonderheit von didaktischem Umgang mit Schülern eine Revision beider Komponenten erfolgt, die des Lehrerbildes und die der institutionellen „Traditionalismen“.

Dr. Werner Esser
Gründungsbüro St. Afra
Kynastweg 57a
01662 Meißen
Tel. (03521) 40 19 88
Fax (03521) 40 19 87
st.afra@t-online.de

Brigitte Heink

Nach bestem Wissen und Gewissen

Nach der Anfrage bezüglich meiner Mitarbeit in der Arbeitsgruppe „Didaktik der Begabtenförderung“ suchte ich nach einem sicheren Fundament für meine Ausführungen. Ich suchte in der Lernpsychologie, in der Pädagogik, in der Didaktik, in der Geschichte, in der Erfahrung nach über 30 Jahren eigener pädagogischer Tätigkeit als Lehrerin am Regelgymnasium und Lehrerin und Schulleiterin an einer Schule für im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich besonders Interessierte und Begabte.

Geschrieben wurde unter den verschiedenen Gesichtspunkten sehr vieles.

Bedenkliches von W. Ostwald:

Wir haben keine Mittel, die Anzahl der zugrundegerichteten genialen Anlagen zu zählen; wir würden aber entsetzt sein, wenn wir wüssten, wie die Menschheit hier gegen sich selbst wütet.

Aufforderndes von J. A. Comenius:

Wenn wir Genies wollen, müssen wir uns mit ihrer Unbequemlichkeit abfinden, und das Lernen bedeutet ein Führen von einer bekannten Sache zu einer unbekannten. Und das Führen ist eine milde, sanfte Tätigkeit, nicht eine gewaltsame, eine liebenswürdige, nicht eine gehässige.

Bestätigendes von H. Gaudig:

1923 erschien im Teubner Verlag in Leipzig das kleine Büchlein „Was der Tag mir brachte“. Unter der Überschrift „Mein kleines Genie“ schrieb der bekannte Leipziger Reformpädagoge:

Sehr schön: In leidenschaftlichem Vorwärtsdrängen eilte es bei der heutigen Denkarbeit der Klasse wieder dem klar erkannten, mit starkem intellektuellem Gefühl erfasstem Ziele zu. Einige Sprünge und das Ziel war erreicht. Die Klasse hatte das Nachsehen – leider! Und das Nachgehen in langsamen Zeitmaß – leider ohne den Reiz, das Wesentliche war „vorgefunden“. Mich selbst hat diese Beobachtung in bösen Zwiespalt geworfen: Ich hatte der Klasse die Freiheit zu sprechen gegeben (ohne Namensaufruf!), mein Feuergeistchen hatte nichts getan als die Freiheit zu freier stürmischer Bewegung benutzt und mir so die

Gunst bereitet, an den mir 30 Jahre Schulmeisterei die Freude, das Entzücken nicht aus der Seele genommen haben; den Genuss am schaffenden Denken. Aber die Klasse; sie nur zur Nachdenkerin erniedrigen, hieße ihr und den vielen guten Köpfen in ihr Unrecht tun, die Zeit und schrittweises Gehen nötig haben, um zum Ziel zu kommen. Die Freiheit zum Sprechen der Klasse wieder nehmen, den Namensaufruf wieder einführen? Ich mochte es nicht, ohne zuvor meine Stürmerin und Drängerin der Zucht ihres eigenen sozialetischen Gewissens unterworfen zu haben. Denn sie liebt ihre Klasse und wird sich regieren...

Der Anruf des Gewissens hat geholfen. Meine kleine Freundin hielt sich zurück. Gehemmte Bewegung – das war ihr Bild. Gehemmte geistige Bewegung; die innere Hemmung wundervoll ausgedrückt durch die körperlichen Hemmungen: ein Ruck zum Aufspringen, die Ausführung der Streckbewegung gehemmt durch den Willen; ein Aufblitzen des Auges als Ausdruck des glücklichen Heureka, dann schnelles Senken der Augenlider usw. Ethisch schön, aber doch ein kleines Märtyrertum – ein kleiner Vorgeschmack der Leiden der schöpferischen Vordenker. Darum vielleicht heilsam. – Die Klasse fühlte sich wohl und arbeitete eifrig...

Heute eine Fleißlektion. Die Inhaberinnen des positiven Wissens froh ihres Besitzes. Unsere kleine Freundin ist nicht gern fleißig. Hier liegt, wenn ich recht sehe, der entscheidende Punkt ihres geistigen Schicksals: „Genie ist Fleiß“ – beim großen Goethe. Ich muss sehen, ob ich ihr den Fleiß lieb machen kann. Ihr und der ganzen Klasse. – „Arbeitendes Wissen“ – das ist die Losung und die Lösung. Alle müssen mit dem Wissen arbeiten lernen, es darf ihnen nicht totaler Besitz sein, an dem man sich freut wie der Geizige an seinen Schätzen. Und sie wird sich freuen lernen, wenn sie sieht, wie auch das „positive Wissen“ in ihrem Geiste schafft und wirkt, kaleidoskopisch sich verbindet, dem freien Denken dient. ...

Heute war das fröhliche Gesichtchen mürrisch. Grund? Vielleicht rein Körperliches, ... Ja, und der Ausdruck des Mürrischen? Ich meine nicht den mimischen und pantomimischen, sondern den Ausdruck im Denken. Sie dachte in Gegensätzen zur Klasse; jeder Thesis warf sie eine Antithesis entgegen. Mit gutem Grunde, denn die Thesen hatten den Charakter der unreif Verallgemeinerten. Aus der Art, wie sie die Antithese vorbrachte, merkte man, dass sie die Synthese bereits hatte und nur sehr streitlustig war. – Intellektuell erfreulich, aber nicht liebenswürdig. – Ja, die kleinen Genialitäten sind ein Kreuz. ...

Diskussion. Die Klasse soll in Parteien auseinandertreten. Anfangs vollzieht sich die „itio in partes“ langsam. Da – einige Paradoxe meiner kleinen Freundin erhitzen die Köpfe; der Streit entbrennt. Ab und zu fährt sie auf, aber sie schweigt; schließlich sieht sie mit verschränkten Armen dem Geisterstreit zu – bis sie ihre Stunde gekommen meint und entscheidend eingreift. Was wird werden? Kann ich es wagen, das Horoskop auf eine außergewöhnliche geistige Entwicklung zu stellen? Die Sterne stehen günstig; die geistige Gesamtverwertung verspricht viel – wenn der Arbeitswille noch mehr Ausdauer gewinnt, nicht bei schwierigen Aufgaben, denn für diese ist das ausdauernde und intensive Wollen vorhanden, wohl aber noch bei den noch unentbehrlichen Alltagsarbeiten. Jedenfalls will ich alles tun, was ich zu tun vermag, ohne meine anderen Schülerinnen zu schädigen; Ziel soll mir aber nicht sein „fragmentarische Genialität“, sondern die Entwicklung einer Persönlichkeit, deren Gesamtwesen eine außergewöhnliche geistige Energie tragen kann.“

75 Jahre später klingt das bei Heller so:

Bei der Gestaltung effektiver und kreativer (schulischer) Lernumwelten muss jedoch beachtet werden, dass Schüler nicht nur durch den jeweiligen Unterricht bzw. dessen Qualitätsmerkmale beeinflusst werden, sondern der Unterrichtsverlauf auch durch die Schülermerkmale und deren Lernverhalten beeinflusst wird...

Insofern ist jeder Unterricht mehr oder weniger ein Interaktionsprodukt.

Dann erinnerte ich mich wieder an ein Fichte – Zitat:

Es ist vergebens, zu sagen: „Fliege!“ dem, der keine Flügel hat und er wird durch Deine Ermahnungen nie zwei Schritte über den Boden emporkommen. Aber entwickle, wenn Du kannst, seine geistigen Schwungfedern und lasse ihn dieselben üben und kräftig machen und er wird ohne Dein Ermahnen gar nicht mehr anders wollen und können denn fliegen.

Und an eine Stelle aus einer Feynman – Biographie:

Der Physiklehrer von Feynman an der High School sagte eines Tages zu diesem: „Du redest zu viel und Du machst zu viel Krach. Ich weiß warum, Du langweilst Dich. Ich werde Dir ein Buch geben. Wenn wir Unterricht haben, setzt Du Dich da hinten in die Ecke und studierst dieses Buch, und wenn Du alles weißt, was in dem Buch steht, kannst Du wieder reden.“

(Ähnliches hatte mir zu Beginn meiner Tätigkeit an einer speziellen, für im MINT-Bereich besonders Begabter vor 15 Jahren ein, auch hier anwesender Kollege, der sich damals schon 20 Jahre für die Förderung besonders begabter Schüler engagiert hatte, geraten.)

Und dann habe ich als Titel gewählt: *Nach bestem Wissen und Gewissen.*

Eigentlich ist nun schon das Wesentliche zum Thema angesprochen und ich kann das Ganze nur mit Beispielen untermauern, mit Beispielen, wie sie täglich vorkommen und die große Freude auslösen aber auch viele Probleme (und viel Arbeit) mit sich bringen können:

In der Vorbereitung auf das Abitur im Leistungskurs Physik habe ich wegen I. – Silbermedaillengewinnerin bei der Internationalen Mathematikolympiade – alle Aufgaben neu ausgewählt. Eine – Monate vorher bearbeitet – erschien mir unter verschiedensten Gesichtspunkten so gut, dass ich es für wichtig erachtete, sie noch einmal zu stellen.

I. warf einen Blick auf den Aufgabentext, meldete sich und nannte das Ergebnis auf zwei Kommastellen genau und meine Konzeption fiel wie ein Kartenhaus zusammen.

Eine Kollegin unterrichtet einen Schüler, der als Quereinsteiger in die 7. Klasse zu uns kam, täglich Judo trainierte und trotzdem am Regelgymnasium nicht ausgelastet war. Am Ende der 8. Klasse löste A. Abituraufgaben, während sich die anderen Schüler – bildlich gesprochen – in der mathematischen Ebene mühten. Heute, kein Jahr später, ist er Sieger der mitteldeutschen Einzelmeisterschaften im Judo, erfolgreich im Vorausscheid zur Internationalen Chemieolympiade und erfährt in Mathematik zusätzliche Herausforderung in einer Einzelbetreuung durch einen Professor an der Universität.

Beispiele sind zwar wichtig, aber praktikable Verallgemeinerungen sicher von größerem Interesse.

Was macht eine Schule für Begabte aus? Wie müssen die Lehrer sein?

Noch einmal Gaudig:

Die Schule kann gewiss das Genie nicht schaffen; aber sie kann es ertönen oder doch schwer schädigen; sie soll es aber pflegen und ihm die Bedingungen der Entwicklung so günstig als möglich gestalten.

Und weiter:

Eine Schule, die unterrichtet, kann mit der Genialität nichts anfangen; wohl aber die freie Arbeitsschule, die den jungen Geistern die Gelegenheit gibt sich auszuwirken; die sie nicht durch Fragen zwingt und zwängt, die ihnen bei der geistigen Bewegung die Sprungweite nicht zumisst, die ihnen die Seitenbewegung gestattet, die vor allem das freie Vorstellungsspiel, die „Begriffsphantasie“ und Kombinationskunst pflegt, ohne die genialisches Denken sich nicht entwickeln kann...

Die Schule bedarf einer Begabungskultur, die Begabungen pflegt, Begabten die Bedingungen der Entwicklung so günstig als möglich gestaltet...

Trotzdem lehnt er Schulen für Außergewöhnliche ab.

Ostwald vertrat ebenfalls die Ansicht, dass das Talent zweifellos eine angeborene Eigenschaft sei und es kein Mittel gäbe, die Genialität eines Menschen zu steigern, aber man könne zu ihrer maximalen Entfaltung beitragen, indem man jene Fesseln, die der natürlichen Entwicklung eines Talents besonders in den Jugendjahren angelegt würden, abnähme. Hart kritisierte er den *gleichmache-rischen Einfluss* der Schule: *Ohne Rücksicht auf persönliche Verschiedenheit wird vorausgesetzt, dass alle Schüler des Jahrganges an Begabung, Arbeitsfähigkeit und Verständnis für alle Fächer gleich sind und die Hauptarbeit des Lehrers ist darauf gerichtet, jede Abweichung von diesem Herdenideal zu vermeiden oder zu beseitigen.*

Was tun wir im Wilhelm-Ostwald-Gymnasium in Leipzig für besonders begabte Schüler? Was hat sich auch in ähnlichen Schulen seit über 35 Jahren bewährt? Die Schüler werden sowohl durch unterrichtliche wie auch außerunterrichtliche und außerschulische Angebote herausgefordert. Im Unterricht gehören dazu neben dem Curriculum mit einer speziellen Stundentafel eine angemessene Binnendifferenzierung bis hin zur Individualisierung und hohe Forderungen. Diese spiegeln sich unter anderem wider in der Informationsdichte und in der geforderten Selbstständigkeit beim experimentellen und praktischen Arbeiten sowie beim Wissenserwerb und bei der Informationsbeschaffung. Die Befähigung dazu erfolgt systematisch von der 5. Klasse an über die Einbeziehung der modernen Medien in den Unterricht und die Gestaltung von Vorträgen, Postern, Projekten und Jahresarbeiten bis hin zu besonderen Lernleistungen.

Im außerunterrichtlichen Bereich erfolgt die Förderung durch fakultative Angebote in allen Fachbereichen, durch Projekte, die gegebenenfalls mit denen aus dem Unterricht verknüpft werden oder aber auch weit darüber hinaus gehen, und durch die Ermunterung zur Teilnahme an den verschiedensten Wettbewerben.

Wir folgen also ganz dem pädagogischen Leitmotiv von Ostwald:
Je mehr wir dem Schüler zumuten, desto mehr wird er leisten können.

Eine besondere Rolle bei der Förderung besonders Begabter spielt das Schulklima. Dieses ist dann besonders förderlich, wenn es gelingt, neben einer großen Toleranzbreite auch ein kreatives Miteinander zu gestalten. Das gemeinsame Lernen und Arbeiten unter „Gleichgesinnten“ ermöglicht die gegenseitige Inspiration beim Problemfinden und -lösen und führt zu einem gesunden „Kräftemessen“. Hervorzuheben ist in diesem Prozess der Begabtenförderung auch die Vorbildwirkung der Älteren und der Absolventen der Schule, die z. B. Arbeitsgemeinschaften für die jüngeren Schüler leiten.

Sehr erfreulich sind die Ergebnisse einer Erhebung der Universität Leipzig an unserer Schule zum Schulklima – wie u.a. auch zum Selbstkonzept und zur Selbstwirksamkeit der Schüler und zur Rolle der Lehrer.

Ohne die Lehrer funktioniert auch eine Schule mit ausgewählten besonders begabten Kindern nicht. Es ist – wie so oft im Bereich der Hochbegabtenförderung – ein Irrtum anzunehmen, der Unterricht liefе von allein, da ja alle Schüler lernen wollten. Sicher sind die Anforderungen an die Lehrer zum Teil anders als an einer Regelschule, aber keinesfalls niedriger.

Sie müssen u.a.

- über ein hohes Fachwissen verfügen,
- sehr flexibel und
- Neuem gegenüber aufgeschlossen sein,
- als Anreger und Moderator,
- als konsequente Erzieher und Forderer,
- als feinfühligе Berater für Schüler und Eltern wirken.

Sie müssen

- anerkennen, dass Hochbegabte „anders“ lernen,
- sich eingestehen können, dass Schüler ggf. im eigenen Fachbereich über größere Spezialkenntnisse verfügen als sie selbst,

Sie müssen

- mit Hyperaktiven und Underchievern umgehen,
- den ganz spezifischen Humor dieser Kinder verstehen und
- die Freude am Lernen, am Entdecken ständig wach halten können.

Auch zu den Lehrern fand ich Passendes:

Donnan, ein bekannter englischer Physikochemiker sagte über Ostwald als Lehrer: *„Er war ein pausenlos sprudelnder Quell neuer Ideen und Inspirationen... Wenn man in Schwierigkeiten war, war er stets bereit zu helfen. Wenn man gerade keine Schwierigkeiten hatte, brachte er einen auf irgendeinen neuen Gedanken.“*

Die Ansicht von Stern teile ich gern:

So manche „verbummelte Genies“ sind darauf zurückzuführen, dass die zu geringen Ansprüche der Schule keine genügende Willensschulung und Pflichterziehung gewährt haben.

Die Passung von Lehr- und Lernverfahren, Lernprozess und Schüler jede Stunde, jeden Tag in jeder Klasse neu zu versuchen, ist die große Kompositionsleistung der Lehrer besonders Begabter. Und sie ist nicht in *eine* oder gar *„die“* Didaktik der Begabtenförderung zu pressen.

Dr. Brigitte Heink
Wilhelm-Ostwald-Gymnasium
Willi-Bredel-Str. 15
04279 Leipzig
Tel. (0341) 33 64 40
Fax (0341) 33 64 435
hnk@ostwald.l.sn.schule.de

Albert Ziegler

(Hoch)Begabtenförderung in der Schule unter besonderer Berücksichtigung der Motivation

1. Problemaufriss

Förderungsbemühungen zu Gunsten bestimmter Personengruppen bedürfen der Rechtfertigung. Im Bereich der (Hoch)Begabtenförderung erfolgt diese gewöhnlich aus zweierlei Perspektive: Aus Sicht der Individualförderung ist der pädagogisch-ethischen Maxime Rechnung zu tragen, jeder Person optimale Entfaltungsbedingungen gemäß ihrer Anlagen zu garantieren. Aus Sicht der Gesellschaft gelten (Hoch)Begabte in einer Welt rasanten technologischen Wandels und des damit verbundenen Innovationsdrucks als wertvolle intellektuelle Ressource, deren Nutzung für gesellschaftlichen Fortschritt, Prosperität und die Lösung der mit dem Wandel einher gehenden Probleme unverzichtbar scheint. Dieser Beitrag ist ein Plädoyer für beide Perspektiven.

1.1 Perspektive der Individualförderung: Motivationales Underachievement

Die (Hoch)Begabungsforschung hat in institutionalisierten Bildungssystemen verschiedene Gefahrenquellen für die Motivation (Hoch)Begabter ausgemacht (z. B. Pinnow, 1989; Tomlinson, 1994): a) (Hoch)Begabte sind im regulären Unterricht oftmals unterfordert oder gelangweilt (z. B. Gross, 1992). b) Da sie ein recht hohes Maß an Autonomie und ein starkes Bedürfnis nach innerer Kontrolle aufweisen, empfinden sie (auch durchaus gutgemeinte) externale Verstärker (Lehrerlob, Sachverstärker, Notenreize etc.) als Einschränkung. Insbesondere ihre intrinsische Motivation wird dadurch oft unterminiert (vgl. Rogers, 1985). c) Demotivierend kann auch das mangelnde Verständnis für ihre kreativen Lösungsstrategien wirken (Smith, 1986). d) Der normale Schulunterricht ist gewöhnlich auf das Fähigkeitsniveau der leicht überdurchschnittlichen SchülerInnen abgestimmt. Wie Clinkenbeard (1989) zeigen konnte, motivieren (Hoch)Begabte jedoch vor allem individuell zugeschnittene Lerngelegenheiten. e) Der paradoxe Vorwissenseffekt resultiert aus der Beschäftigung der (Hoch)Begabten mit dem Unterrichtsstoff, bereits bevor dieser in der Schule behandelt wird (vgl. Dresel, Ziegler, Broome & Heller, 1998; Ziegler & Heller, 1999). Das dadurch erworbene Vorwissen ist häufig fehlerbehaftet und unvollständig, wodurch sie vor der Notwendigkeit

des Umlernens stehen. Vergleicht man innerhalb der Gruppe der (Hoch)-Begabten jene mit viel und wenig Vorerfahrungen, dann wirkt sich Vorwissen zunächst zwar günstig auf das Interesse aus. Nachdem jedoch erste Umlernprozesse gefordert sind, entstehen bei vorerfahrungsreicheren (Hoch)Begabten teilweise massive Motivationsprobleme.

Diese exemplarisch aufgeführten Punkte kontrastieren nur auf den ersten Blick mit den Befunden von Forschungsstudien, die (Hoch)Begabten eine vergleichsweise günstige Motivation attestieren (Ziegler & Heller, 2000; Ziegler, Heller & Broome, 1996; Ziegler, Heller & Stachl, 1998). Bei der Würdigung dieser Befunde ist nämlich dreierlei zu bedenken: a) Die günstigen Motivationswerte sind Durchschnittswerte und verschleiern teilweise gravierende Motivationsprobleme eines Großteils der (Hoch)Begabten. b) Die Zuschreibung einer günstigen Motivation ist ein relatives Urteil, das auf dem Vergleich mit den eher ungünstig motivierten durchschnittlich begabten SchülerInnen basiert. c) Ohnehin hätte man von (Hoch)Begabten aufgrund ihrer intellektuellen Potenzen eine außergewöhnlich günstige schulische Motivation erwartet. Schon Alltagsbeobachtungen lehren, dass jemand, der nur unter Mühen bestimmte Anforderungen meistert, durchschnittlich viel geringer motiviert ist als jemand, der diesen Anforderungen verhältnismäßig spielerisch gerecht werden kann. Unsere in den letzten Jahren in der Bundesrepublik durchgeführten Studien zeigen denn auch, dass der Motivationsvorsprung durchschnittlich begabter SchülerInnen vor unterdurchschnittlich begabten SchülerInnen deutlich größer ist als der Motivationsvorsprung überdurchschnittlich begabter vor durchschnittlich begabten SchülerInnen. In der Tat ist also ein *motivationales Underachievement* (hoch)begabter SchülerInnen zu konstatieren.

1.2 Die gesellschaftliche Perspektive: Die Forderung nach ExpertInnen

Nimmt man die pragmatische Perspektive der Gesellschaft ein, so ist festzustellen, dass diese nicht so sehr an (Hoch)Begabten und ihrem besonderen Entwicklungspotential, sondern hauptsächlich an derem *entfalteten Entwicklungspotential* interessiert ist, d. h. an *ExpertInnen*, die innerhalb einer Domäne Leistungseminenz zeigen. In der Begabungsforschung waren jedoch lange Zeit romantisierende Vorstellungen darüber vorherrschend, wie leicht es (Hoch)Begabten gelänge, Expertise zu erreichen. Forschungen der letzten drei Dekaden haben jedoch übereinstimmend gezeigt, dass der Weg zur

Expertise (Hoch)Begabten zwar vielleicht leichter fällt, doch nichtsdestotrotz lange und mühevoll ist (vgl. für die folgenden Ausführungen zsf. Ericsson, 1998; Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993).

Notwendige Voraussetzung für das Erreichen von Expertise ist ein hohes Maß an einer *deliberate practice*, die das Gesamt an organisierter Lernaktivität meint, die auf die Verbesserung der eigenen Leistung gerichtet ist. Entgegen mancher Vorurteile werden diese Lernaktivitäten keineswegs als freudvoll empfunden, wie etwa Tagebuchstudien belegen, da sie ein permanentes hochkonzentriertes Überwachen des eigenen Lernprozesses im Hinblick auf mögliche Verbesserungen verlangen. Wenn Kinder mit 3 bis 8 Jahren erste Schritte in einer Domäne unternehmen, müssen zumeist die Eltern ein sehr hohes Engagement aufbringen. Übrigens macht dies verständlich, dass in einer Familie meist nur ein Kind als (hoch)begabt eingeschätzt wird: die Ressourcen reichen für zwei begabte Kinder einfach nicht aus. Aber auch die Motivation der Eltern, Lehrkräfte und TrainerInnen ist begrenzt. Sie müssen die Aktivitäten ihrer Schützlinge genau überwachen und bereit sein, jederzeit korrigierend einzugreifen. Dabei handelt es sich in der Praxis oft um minutiöses, jahrelanges Feilen an Schwächen und Stärken, wobei hier durchschnittlich 10 Jahre oder 10 000 Stunden *deliberate practice* angesetzt werden müssen. Es würde demzufolge eine klare Überforderung von Schule bedeuten, würde man ihr die Expertiseentwicklung überantworten. Andererseits kann von der Schule erwartet werden, dass sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten Expertiseentwicklung unterstützt und fördert, auch wenn sie hier nicht federführend agieren kann.

2. Lösungsvorschläge

Die bisherigen Ausführungen zeigten, dass schulische Motivationsförderung von (Hoch)Begabten in zwei Richtungen erfolgen muss: Aus einer individuellen Förderperspektive sind überzeugende Antworten auf das hauptsächlich schulische Anforderungen betreffende motivationale Underachievement von (Hoch)Begabten zu finden. Ferner muss Schule aus pragmatisch-gesellschaftlicher Perspektive individuelle Expertiseentwicklung unterstützen. Dieser doppelten Zielsetzung sind die folgenden zehn Vorschläge verpflichtet. Es soll vorab zweierlei betont werden. Die Vorschläge setzen erstens bewusst auf mehreren Ebenen an: den Lehrkräften, dem Curriculum, der Schule und dem ökologischen Lernumfeld der Schule. Dadurch wird der Erkenntnis der

Motivationsforschung Rechnung getragen, dass Einzelmaßnahmen in ihrer Wirksamkeit weit hinter holistischen Mehrebenenprogrammen zurückbleiben. Zweitens soll darauf hingewiesen werden, dass von einer Realisierung dieser Vorschläge nicht nur (hoch)begabte SchülerInnen profitieren, sondern sie allen SchülerInnen in einem hohen Maße zugute kommen.

2.1 Informationsdefizit der Lehrkräfte

Es ist ein bewährter pädagogischer Grundsatz, SchülerInnen dort abzuholen, wo sie stehen. Leider ist es aber zumeist verabsäumt worden, Lehrkräften während ihres Studiums mitzuteilen, wo (Hoch)Begabte stehen. Eine von mir vorgenommene Durchsicht der Veranstaltungsangebote im Rahmen der Pädagogik- und der Psychologienebenfachausbildung für Lehramtsstudierende an 18 deutschen Universitäten führt mich zu der pessimistischen Einschätzung, dass mit großer Wahrscheinlichkeit weniger als 1% der Lehramtsstudierenden während ihrer gesamten Studienzeit eine Veranstaltung zum Thema (Hoch)Begabung belegen. Man muss deshalb davon ausgehen, dass nahezu keine Lehrkraft – es sei denn, sie hätte sich dieses Wissen aus persönlichem Engagement angeeignet – über die Besonderheiten in der Interessenlage, der Motivation, des Arbeitsstils etc. von (Hoch)Begabten ausreichend informiert ist. Aufgrund dieses Informationsdefizits sind Lehrkräfte kaum darauf vorbereitet, die schulische, aber auch die für eine Expertisierung notwendige Motivation (Hoch)Begabter wirkungsvoll zu fördern.

Vorschlag 1: Lehrkräfte müssen mit der Thematik „(Hoch)Begabung“ an der Universität vertraut gemacht werden.

2.2 Vorbilddefizit

Ein Vorbilddefizit besteht für (Hoch)Begabte innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Innerhalb des Unterrichts kann die fachbezogene Motivation, die eine Lehrkraft demonstriert, als natürliche Obergrenze der Motivation der SchülerInnen betrachtet werden. Unterrichtsbeobachtungen belegen, dass Lehrkräfte ihr Interesse an ihrem Unterrichtsfach nur ungenügend verdeutlichen. So ist der überwiegende Anteil ihrer Bewertungen des Unterrichtsstoffes negativ (z. B. „Ich weiß, das ist jetzt trocken, aber das steht so im Lehrplan drin“, „Vokabellernen macht Keinem Spaß, aber da führt kein Weg dran vorbei“; vgl. auch Ziegler, 1999).

Eine Motivationsförderung von (Hoch)Begabten sollte dahin münden, dass diese sich auch außerhalb der Unterrichtszeit selbsttätig mit einem Fach

intensiver beschäftigen, um dadurch irgendwann ExpertInnenstatus zu erreichen. Im Prinzip ist dies jedoch ein Engagement, das die meisten SchülerInnen nicht bei ihren Lehrkräften beobachten können. Wenn sich aber bereits FachvertreterInnen nicht deutlich wahrnehmbar außerhalb der Unterrichtszeit mit ihrem Fach beschäftigen, kann dadurch eine negative Modellwirkung auf (Hoch)Begabte ausgehen: Denn wenn sich selbst diejenigen, die sich diesem Beruf verschrieben haben, nicht mit diesem Fach freiwillig beschäftigen, so muss es wohl offensichtlich recht uninteressant sein.

Vorschlag 2: Es sollte fest in die Planung aller Unterrichtseinheiten verankert werden, dass Lehrkräfte insbesondere (hoch)begabte SchülerInnen auf weitergehende Beschäftigungsmöglichkeiten hinweisen, die sie nach Möglichkeit bereits selbst ausprobiert haben.

2.3 Aufmerksamkeitsdefizit

Effektiver Unterricht ist unter anderem durch zwei Merkmale gekennzeichnet. Das erste ist eine Abstimmung auf die Lernvoraussetzungen und -potentiale der einzelnen SchülerInnen. Der normale Unterricht ist allerdings, wie schon erwähnt wurde, in seinem Schwierigkeitsgrad und Lerntempo auf die leicht überdurchschnittlich leistungsfähigen SchülerInnen bezogen, bietet also diesen motivationspsychologisch gesehen die optimale Herausforderung, während sich die leistungsfähigeren (Hoch)Begabten weniger angesprochen fühlen. Das zweite Merkmal ist ein hoher Aufmerksamkeitsfokus, womit der Anteil an SchülerInnen gemeint ist, der zu einem bestimmten Zeitpunkt aktiv in den Unterricht einbezogen ist. Wenn beispielsweise zu Beginn jeder Stunde bei einzelnen SchülerInnen der Stoff der letzten Stunde abgefragt wird, so ist der Aufmerksamkeitsfokus in dieser Situation gleich 1. Empirische Studien zeigen, dass der Aufmerksamkeitsfokus im Allgemeinen recht niedrig und bezüglich der (Hoch)Begabten unbalanciert ist, d. h. sie werden – gemessen an ihrem Engagement – zu wenig aktiv in den Unterricht einbezogen. Die Folgen sind Motivationsdefizite und ein Zurückschrauben der Unterrichtsbeteiligung.

Vorschlag 3: Unterricht muss differenziert erfolgen und einen hohen Aufmerksamkeitsfokus gewährleisten. Da dies im traditionellen Frontalunterricht kaum zu leisten ist, müssen verstärkt alternative didaktische Konzepte genutzt werden. Dazu zählen unter anderem Gruppen- und Projektarbeiten, Peertutoring, Formen des kognitiven Lehreansatzes etc. Diese sind nicht als außerplanmäßige und einmalige Bereicherungen des Unterrichts anzusehen, sondern müssen zu fest integrierten Unterrichtsbestandteilen werden.

2.4 „Akademische Grundversorgung“

Aus der Sicht der (Hoch)Begabtenförderung kann man von der Schule realistischerweise nicht mehr erwarten, als dass sie sozusagen die akademische Grundversorgung sicher stellt. Allerdings scheint die Minimalforderung billig, dass die Schule im Hinblick auf individuelle Expertiseentwicklung (Hoch-)Begabte mit jenem Grundwissen und jenen Grundfähigkeiten ausstattet, die sie in die Lage versetzen, selbsttätig ihre Kompetenzen zu erweitern. Bei einer objektiven Betrachtung unseres Schulsystems müssen wir jedoch selbstkritisch feststellen, dass dies nur unzureichend geleistet wird. Dazu zwei Beispiele. Beispiel 1: StudienanfängerInnen sind gewöhnlich nicht in der Lage, englische Fachtexte zu rezipieren. Ihre Artikulationsmöglichkeiten sind sehr eingeschränkt, was aber nicht verwunderlich ist, bedenkt man, dass sie während ihrer 9-jährigen Gymnasialzeit – sieht man einmal von der schablonenhaften Beantwortung einfacher Fragen mit „yes“, „no“ und in unvollständigen Sätzen ab – durchschnittlich nur 45 Minuten frei Englisch sprechen. Warum wird Englisch nicht ab der 1. Klasse Grundschule gelehrt, wo uns seit mehr als 40 Jahren immer wieder bestätigte Forschungsergebnisse vorliegen, dass spätestens mit 7 Jahren das Erlernen der ersten Fremdsprache beginnen muss, weil ansonsten a) der Erwerbsprozess ungleich aufwendiger ist und b) niemals wieder das gleiche Performanzniveau erreicht werden kann? Beispiel 2: Die informationstechnologische *Revolution* hat in der Schule kaum einmal zu *Reformen* geführt. Während in den Niederlanden zur Zeit in Kindergärten der erste Umgang mit dem Computer erprobt wird, experimentieren wir in der Bundesrepublik noch in Mathematikleistungskursen der gymnasialen Oberstufe mit sogenannten Laptopklassen.

Vor dem Hintergrund dieser exemplarisch ausgewählten Beispiele verwundert es nicht, dass (Hoch)Begabte sich ihre akademische Grundausstattung wie Englisch- oder Informatikkenntnisse zu einem großen Teil selbst aneignen müssen, wollen sie ihre Kompetenzen in bestimmten Domänen erweitern. So zeigen verschiedene Studien, dass (Hoch)Begabte ihre informationstechnologischen Kenntnisse weitgehend außerhalb der Schule erwerben. Allerdings stellt dies für viele (Hoch)Begabte eine nicht zu unterschätzende Motivationshürde dar, da sie noch bevor sie sich mit ihrem eigentlichen Interessengebiet näher beschäftigen können, sich außerhalb dieses Interessengebietes liegende Basiskompetenzen aneignen müssen.

Vorschlag 4: Es ist eine kritische Bestandsaufnahme notwendig, ob Schule die akademische Grundversorgung sicher stellt und welche Reformen des Fächerkanons und der Lehrinhalte notwendig sind.

2.5 Selbstreguliertes Lernen

Expertiseentwicklung erfordert ein hohes Maß an selbstregulierten Lernprozessen. (Hoch)Begabte sind aber aufgrund ihrer mangelhaft geförderten Lerntechniken, Lernstile und Handlungsregulationsstrategien oftmals nicht in der Lage, die für ihre anspruchsvoll gesetzten Lernziele notwendigen Lernprozesse erfolgreich zu initiieren, aufrecht zu erhalten und abzuschließen. Die beste Motivation nutzt eben nichts, wenn nicht bekannt ist, wie Lernhandlungen erfolgreich ausgeführt werden können.

Bedauerlicherweise gibt es bis auf wenige Alibikurse keine einschlägigen Veranstaltungen an der Schule, in denen das richtige Lernen gelehrt würde; die Vermittlung basaler Lernfähigkeiten obliegt bislang noch viel zu sehr dem sporadischen und unsystematischen Engagement einiger Lehrkräfte. (Hoch-) Begabte selbstreguliertes Lernen zu lehren fällt – darauf sei hingewiesen – im Jahr 2001, das unter dem Motto „Das Jahr des lebenslangen Lernens“ steht, zusammen mit einem gesamtgesellschaftlichen Interesse an individueller Weiterbildung. Dazu bedarf es a) eines veränderten Verständnisses von Lernen. SchülerInnen sollten zunehmend als ManagerInnen ihres eigenen Lernprozesses verstanden werden und nicht als passive Reprodukteure curricular vorgegebener Bildungsinhalte. Dies setzt aber b) voraus, dass systematisch selbstreguliertes Lernen in der Schule vermittelt wird – sei es als eigenständiges Fach, sei es systematisch integriert in die Fächerausbildung.

Vorschlag 5: (Hoch)Begabte müssen in die Lage versetzt werden, ihre Lernprozesse selbst zu regulieren.

2.6 Enrichment

Enrichment, das zumeist im Rahmen freiwilliger Arbeitsgemeinschaften praktiziert wird, ist die Anreicherung des normalen Curriculums mit weiteren Lerngelegenheiten (Southern, Jones & Stanley, 1993). Gewöhnlich werden mit dem Enrichment drei Anliegen verfolgt: a) Bereits Freeman (1920) unterschied einen Breiten- und einen Tiefenaspekt, d. h. der Unterrichtsstoff wird sowohl durch eine tiefere Behandlung sowie durch Hinzufügung weiterer Lerninhalte quantitativ und qualitativ ergänzt. Ferner können durch die Behandlung neuer Domänen, die nicht im Fächerkanon berücksichtigt sind, unbekannte Wissens-

und somit potenzielle Interessengebiete eröffnet werden. b) Anknüpfend an Hollingworth (1926), die vorschlug, Enrichmentkurse zur Förderung von Lernfertigkeiten und Denkstilen zu nutzen, umfassen heutige Enrichmentprogramme zumeist neben inhaltlichen auch auf die Person der (Hoch)-Begabten bezogene Lernziele. Tatsächlich sind Enrichmentprogramme hervorragend geeignet, selbstreguliertes Lernen zu vermitteln. c) Schließlich kommt nach bisherigen Erfahrungen dem Enrichment eine explizit motivierende Funktion zu. Viele (Hoch)Begabte haben gerade durch die außerunterrichtliche Beschäftigung mit einem Gegenstandsbereich erstmals erfahren, dass dieser Spaß bereiten kann. Dies liegt übrigens nicht zuletzt daran, dass es den LehrerInnen ohne curriculare und Notenzwänge leichter gelingt, authentische Lehrangebote zu unterbreiten.

Vorschlag 6: Schulen müssen eine reichhaltige Palette an Enrichmentangeboten unterbreiten.

2.7 Akzelerierte Schullaufbahn

Die öffentliche geführte Diskussion um die generelle Verkürzung der Gymnasialzeit bei ungefährer Konstanthaltung der Stoffmenge legt bereits den Schluss nahe, dass ein schnelleres Durchlaufen des Curriculums, beispielsweise durch das Überspringen von Klassenstufen, für die Subpopulation der (Hoch)Begabten kein Problem darstellt. Einschlägige Erfahrungen von Beratungsstellen bestätigen dies auch. Unter motivationspsychologischen Gesichtspunkten bringt eine Akzeleration verschiedene Vorteile, wovon einige stellvertretend aufgezählt werden sollen: a) Der Schwierigkeitsgrad des Schulunterrichts, der normalerweise wenig herausfordernd für (Hoch)-Begabte ist und oftmals dazu führt, dass sie sich mit suboptimalen Leistungen zufrieden geben, steht dann besser in Einklang mit ihrem Lernpotential. b) Durch die Akzeleration erhöhen sich ihre Selbstwirksamkeitserfahrungen und durch das geforderte individuelle (Nach/Vor)Lernen von Unterrichtsstoff, das im Schnitt nur ca. 3 bis 4 Monate erfordert, verbessern sich c) ihre Fähigkeiten im selbstregulierten Lernen. Schließlich hat die Akzeleration den positiven Effekt, dass sich (Hoch)Begabte bereits früher an Universitäten intensiv ihrem Neigungsfach widmen können, was den oben erwähnten Erkenntnissen der Expertiseforschung besser Rechnung trägt.

Allerdings muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass das Überspringen einer Klasse von Schulen zumeist sehr schlecht pädagogisch begleitet wird, wie

Gespräche mit deutschen Teammitgliedern der internationalen Schulolympiaden nahe legen. Die flankierenden Aktivitäten der Schulen beschränkten sich oft auf die Zuweisung zu einer neuen Klasse – den nachzuholenden Stoff oder die Schulbücher der übersprungenen Klasse mussten sich die Springer/innen schon selbst besorgen. Tatsächlich ist es frappierend, mit welcher Selbstverständlichkeit durch Wiederholung von Klassenstufen prolongierte Schullaufbahnen leistungsschwächerer SchülerInnen akzeptiert werden, wohingegen akzelerierte Schullaufbahnen der leistungsstärkeren SchülerInnen vielerorts noch auf unbegründete Skepsis stoßen.

Vorschlag 7: Akzelerierte Schullaufbahnen von (Hoch)Begabten sollten nicht die Ausnahme darstellen, sondern in Anbetracht ihrer Lernpotenzen der angestrebte Normalfall sein. Dies erfordert jedoch eine entsprechende Betreuung seitens der Schule, wofür Konzepte zu entwerfen sind.

2.8 Mentorensysteme

Die Expertiseforschung hat aufgezeigt, dass Leistungszuwächse ab einem bestimmten Leistungsniveau fachkundiger, individuell abgestimmter Anleitung bedürfen. An der Schule kann dies am besten durch die Einführung von Mentorensystemen geschehen. Jede Lehrkraft sollte sich einiger (hoch)begabter SchülerInnen annehmen und ihnen individuelle Unterstützung zukommen lassen. Diese sollten unter anderem folgende Punkte umfassen: Motivationshilfen, Hinweise auf Lerngelegenheiten, Initiierung und Unterstützung bei der Durchführung individueller Projekte.

Vorschlag 8: An Schulen sollten obligatorisch Mentorensysteme zur individuellen Betreuung und Förderung (hoch)begabter SchülerInnen aufgebaut werden.

2.9 Schulisches Lernumfeld

Wie schon erwähnt wurde, kann es nicht Aufgabe von Schule sein, Expertisierungen von (hoch)begabten SchülerInnen zu leisten. Die Rekrutierung von ExpertInnen muss aus den einzelnen Domänen heraus erfolgen. Allerdings kann die Schule wertvolle Beiträge leisten, wobei ihr zwei grundsätzlichen Wege offen stehen: a) Schule kann ExpertInnen an die Schule holen, was insbesondere durch einen Ausbau der Elternarbeit geschehen kann. Die Möglichkeiten, Expertise von Eltern im Unterricht zu nutzen, sie mit der Leitung oder Co-Leitung von Enrichmentkursen zu betrauen oder sie in ein Mentorensystem einzubeziehen, werden allzu selten genutzt. Vielfältige

Forschungen zeigen jedoch, dass hiermit nicht nur eine stoffliche Bereicherung verbunden wäre, sondern auch sehr günstige motivationale Effekte.

b) Schulen sollten eine Mittlerfunktion übernehmen, also interessierte Schüler/innen auf Betätigungsmöglichkeiten in den von ihnen gewünschten Interessenfeldern außerhalb der Schule hinweisen. Dazu muss die Schule ein Kontaktnetzwerk aufbauen, wobei die Nutzung des Lernumfeldes der Schule keine Holschuld der SchülerInnen sein darf, sondern ein permanentes, transparentes und im Schulleben fest verankert Angebot. Ansätze hierzu bestehen beispielsweise in Form von Kontakten zu Universitäten oder Musikschulen, doch müssen diese entscheidend ausgebaut werden und insbesondere die Kontaktaufnahme zu FachexpertInnen *aus vielen Sparten* jederzeit möglich sein. Ansonsten besteht die große Gefahr, dass Begabungen und Motivation ungenutzt verpuffen, da keine Zugangsmöglichkeit zu Betätigungs- und Lernfeldern besteht, die über das Bildungsangebot der Schule hinaus reichen.

Vorschlag 9: Die Schulen sollten ihr Lehrangebot durch die Einbindung von ExpertInnen ausbauen und eine Mittlerfunktion zwischen (hoch)begabten SchülerInnen und dem schulischen Lernumfeld erfüllen.

2.10 Zusammenarbeit von Schule und (Hoch)Begabtenberatungsstellen und -förderzentren

Schulen benötigen für eine optimale Förderung der (Hoch)Begabten sachkundige Beratung, regelmäßige Fortbildungen und gegebenenfalls individuelle Einzelfallhilfe. Hierzu sind die speziellen Kompetenzen von (Hoch)Begabtenberatungsstellen/förderzentren unverzichtbar. Regelmäßige Konsultationszeiten an den Schulen oder die Supervision der Mentorenarbeit sind nur zwei kleine Beispiele einer fruchtbaren Zusammenarbeit.

Vorschlag 10: (Hoch)Begabtenberatungsstellen/förderzentren müssen flächendeckend installiert werden, damit sie als *Kompetenzcenter* die Schulen in ihren Förderbemühungen effektiv unterstützen können.

Literatur

- Clinkenbeard, P. R. (1989). The motivation to win: Negative aspects of success at competition. *Journal for the Education of the Gifted*, 12, 293-305.
- Dresel, M., Ziegler, A., Broome, P. & Heller, K.A. (1998). Gender differences in science education: The double-edged role of foreknowledge in physics. *Roeper Review*, 20, 101-106
- Ericsson, K. A. (1998). The scientific study of expert levels of performance: general implications for optimal learning and creativity. *High Ability Studies*, 9, 75-100.

- Ericsson, K. A., Krampe, R. T. & Tesch-Römer, C.** (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363-406.
- Freeman, F. N.** (1920). Provision in the elementary school for superior children. *Elementary School Journal*, 21, 117-131.
- Gross, M. U.** (1992). The use of radical acceleration in cases of extreme intellectual precocity. Special Issue: Challenging the gifted: Grouping and acceleration. *Gifted Child Quarterly*, 36, 91-99.
- Hollingworth, L.** (1926), *Gifted children*. NY: World Book.
- Pinnow, U.** (1989). „Schüler-Uni“. Ein Enrichmentprogramm für Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen, Fähigkeiten und hoher Motivation. *Berichte zur Erziehungstherapie und Eingliederungshilfe*, 52, 1-66.
- Rogers, B. T.** (1985). Cognitive evaluation theory: The effects of external rewards on intrinsic motivation of gifted students. *Roeper Review* 7, 257-260.
- Smith, D. J.** (1986). Do tests and examinations alienate the gifted student? *Gifted Education International*, 4, 101-105.
- Southern, W. T. & Jones, E. D.** (1991). Academic acceleration: Background and issues. In: W. T. Southern & E. D. Jones (Hg.), *The academic acceleration of gifted children* (S.1-29). New York: Teachers College Press.
- Tomlinson, C. A.** (1994). Gifted learners: The boomerang kids of middle school? *Roeper Review*, 16, 177-182.
- Ziegler, A.** (1999). Motivation. In: C. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie: Grundlagen und Anwendungsfelder* (S. 107-117). Bern: Huber.
- Ziegler, A. & Heller, K. A.** (1999). Approach and avoidance motivation as predictors of achievement behavior in physics instructions among mildly and highly gifted eight-grade-students. *Journal for the Education of the Gifted*, 23.
- Ziegler, A. & Heller, K. A.** (2000). Conditions for self-confidence among boys and girls achieving highly in chemistry. *Journal of Secondary Education of the Gifted*, 3, 144-152.
- Ziegler, A., Heller, K. A. & Broome, P.** (1996). Motivational preconditions of gifted and highly gifted girls in physics. *High Ability Studies*, 7, 129-143.
- Ziegler, A., Heller, K. A. & Stachl, S.** (1998). Comparison of the general school related motivational set of average, gifted and highly gifted boys or girls. *Gifted and Talented International*, 13, 58-65.

Prof. Dr. Dr. Albert Ziegler
 Johann Wolfgang Goethe-Universität
 Institut für Pädagogische Psychologie
 Senckenberganlage 15
 60325 Frankfurt am Main
 Tel. (069) 79 8-22037
 ziegleralbert@hotmail.com

Barbara Schober

Warum begabte Mädchen in manchen Fächern als Underachieverinnen gelten und was Lehrkräfte dagegen tun können

Was bedeutet hier Underachievement?

Mädchen bzw. Frauen werden häufig als Gewinnerinnen der Bildungsexpansion bezeichnet (Allmendiger & Aysenbrey, 2001). Bis zu einem gewissen Grade geschieht dies sicherlich zurecht, betrachtet man sich z.B. die Zunahme des Frauenanteils auf praktisch allen Ebenen des höheren Bildungsniveaus. Formal haben Mädchen und Jungen des gesamten Begabungsspektrums die gleichen Möglichkeiten, ihre Potentiale zu entwickeln, so dass Fox (1982) zugestimmt werden kann: Die Zeiten haben sich geändert, was die Erziehung und Förderung von Mädchen betrifft. Dennoch zeigt sich bei genauerer Betrachtung nach wie vor eine evidente geschlechtsspezifische Form der Underachievementproblematik. Hierbei handelt es sich weniger um das im Hochbegabtenbereich oft (kontrovers) diskutierte „klassische“ Underachievement-Syndrom im engeren Sinne – also die Verbindung von relativem Leistungsrückstand mit bestimmten motivationalen Problemen bzw. Persönlichkeitsmerkmalen (vgl. auch McCall, 1994). Vielmehr soll hier der Umstand angesprochen sein, dass Mädchen in der Literatur häufig *neben* den klassischen Underachiever(inne)n und psychisch oder physisch Behinderten zu den „Risikogruppen“ gezählt werden, deren Begabung leicht übersehen und nicht richtig gefördert wird bzw. zu jenen Hochbegabten, die durch äußere Umstände behindert sind (Heller, 1990; Sampson, 1985).

In diesem weiteren Sinne geht es also für viele Mädchen um ein anhaltendes Nichtausschöpfenkönnen von Möglichkeiten – und insofern um Underachievement. Dies betrifft v.a. bestimmte Fachbereiche sowie die mangelnde Präsenz von (begabten) Frauen in höheren beruflichen Positionen. Sandra Rimm (1998; vgl. auch Reis, 1987) diagnostiziert sogar ein „kulturelles Underachievement“, bei dem weniger von Zensuren und Leistungsindizes die Rede ist, als davon, worauf Mädchen und Frauen in unserer Gesellschaft die Entwicklung ihrer Begabung ausrichten lernen bzw. was sie glauben erreichen zu können.

Der vorliegende Beitrag betrifft also nicht nur *Hochbegabte*, sondern befasst sich mit der Frage der prinzipiellen Begabungsausschöpfung bei Mädchen und den sich daraus ergebenden Anforderungen an die Lehrkräfteaus- und -weiterbildung.

Inwiefern begabte Mädchen in manchen Fächern Underachieverinnen sind – Indizien, Befunde und Erklärungsversuche

Wie bereits angedeutet, lassen sich bei der hier fokussierten Problematik zwei Aspekte von Underachievement festmachen: ein *horizontaler* und ein *vertikaler* (Rimm, 1998). Der Fokus soll im Folgenden eher auf ersterem liegen, zumal es das Anliegen dieser Arbeitsgruppe ist, Möglichkeiten und Impulse zu erarbeiten, was Lehrkräfte lernen und tun können. Inwiefern pädagogische Maßnahmen zur Verbesserung der Situation von Mädchen und Frauen in bestimmten Fächern auch zu einer Reduktion der vertikalen Segregation beitragen können, gilt es jedoch am Ende kurz zu bedenken.

Die Fächer, für die ein Underachievement im beschriebenen Sinne immer wieder berichtet wird, sind v.a. jene des mathematisch-naturwissenschaftlichen Sektors. Mädchen erzielen hier häufig schlechtere Leistungen und äußern oft weniger Interessen (Beyer & Bowden, 1997; Perleth & Sierwald, 1992; Rustemeyer & Jubel, 1996; Tiedemann & Faber, 1995). Dementsprechend ist der Frauenanteil in den entsprechenden Studiengängen und Berufen nach wie vor relativ gering (Allmendinger & Aysenbrey, 2001; Beerman, Heller & Menacher, 1992). Die Ursachen hierfür in biologischen Variablen und basalen Fähigkeitsunterschieden zu suchen, wird kaum mehr als hinreichend erachtet (vgl. zsf. Beerman et al., 1992; Callahan, 1991; Callahan et al., 1996) und scheint auch in Anbetracht des epochalen Trends der Abnahme der Unterschiede nicht mehr haltbar (vgl. Rimm, 1998). Die aktuelle Literatur weist vielmehr auf multikausale Zusammenhänge hin und bietet eine Fülle an erklärungsrelevanten Befunden, die in eine andere Richtung deuten: Mädchen und insbesondere begabte Mädchen tendieren in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern dazu, ihre Leistungen eher zu unterschätzen (Hannover, 1991; Ziegler, Heller & Broome, 1996), sie sind v.a. in höheren Altersstufen weniger zuversichtlich, haben geringe Erfolgserwartungen, ein niedrigeres Vertrauen in ihre Fähigkeiten und erklären sich das Zustandekommen ihrer Erfolge und Misserfolge motivationspsychologisch ungünstiger als Jungen (Misserfolge häufig durch mangelnde Begabung und Erfolge durch Glück oder

die Gunst der Lehrkraft) – und zwar um so deutlicher, je höher das Begabungsniveau ist (vgl. z.B. Beerman et al., 1992; Ziegler & Heller, 1997). Es finden sich also zahlreiche Indizien dafür, dass auf Ebene selbstbezogener Kognitionen bzw. motivationaler Parameter entscheidende Determinanten des geschlechtsspezifischen Underachievement zu suchen sind, da diese massiv das Leistungsverhalten und die Interessenbildung beeinflussen (s. z.B. Dweck, 1999; Eccles et al., 1983).

Diese Feststellung führt folgerichtig dazu, sich dem Wirken von spezifischen Sozialisationseinflüssen zuzuwenden. Es stellt sich die Frage, wo und wie diese dysfunktionalen Einschätzungen vermittelt werden, welchen Beitrag Erziehungspraktiken, Eltern, Peers, Lehrkräfte und (Unterrichts)Medien leisten. – Betrachtet man die für diese Arbeitsgruppe besonders relevanten Forschungen zu Unterricht und Lehrkräfteverhalten, kommt man zu dem Ergebnis, dass der derzeit in der Regel praktizierte Unterricht insbesondere an Gymnasien wenig geeignet ist, die Entwicklung der Begabungen von Mädchen in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern zu fördern. So sind (1) die Unterrichtsinhalte hauptsächlich auf Jungen abgestimmt: Beispielhaft soll hier der „heimliche Lehrplan“ genannt werden, wonach die Inhalte in den naturwissenschaftlichen Fächern sich nur wenig an den Interessen der Mädchen für Naturphänomene und geschichtliche Aspekte der Naturwissenschaften ausrichten, sondern eher am technischen „Apparateinteresse“ der Jungen orientiert sind. Die Folge ist eine Bevorteilung der Jungen aufgrund ihrer diesbezüglichen technischen Vorerfahrungen im Unterricht (Hoffmann & Lehrke, 1986). Auch im Mathematikunterricht werden Rechenbeispiele sehr häufig dem Technikbereich entnommen und seltener Kompetenzbereichen der Mädchen.

Zum anderen vertritt das Lehrpersonal (2) selbst geschlechtsbezogene Begabungstheorien. In einer kürzlich durchgeführten Studie (Heller, Finsterwald & Ziegler, 2001) gaben bei einer Befragung rund ein Drittel gymnasialer Physik- und Mathematiklehrkräfte – unabhängig von deren Geschlecht – an, dass Jungen begabter für ihre Unterrichtsfächer wären. Berücksichtigt man hier noch die Tendenz zu sozial erwünschten Antworten, stellt sich die Situation vermutlich noch extremer dar (Rimm, 1998). Solche Einstellungen spiegeln sich beispielsweise auch darin wider, dass Mädchen eher für Fleiß und Jungen mehr für Fähigkeit gelobt werden. Kerr (2000) berichtet Befunde, wonach Lehrkräfte begabte Mädchen als fleißiger und im Unterricht qualitativ besser arbeitend beschreiben, die besseren Zensuren aber eher Jungen geben.

Schließlich kommt (3) das an einer sozialen Bezugsnorm ausgerichtete konkurrenzorientierte Unterrichtsklima den Jungen insbesondere in diesen (immer noch) „maskulin“ konotierten Fächern mehr entgegen und benachteiligt die eher kooperationsorientierten Mädchen (Enders-Drägässer & Fuchs, 1988). Diese Einschätzung wird durch eine Vielzahl von Studien gestützt, wonach in kompetitiven Klassen die Leistungen von Mädchen im Vergleich zu denen der Jungen absinken (z.B. Kahle, 1984; Fennema & Peterson, 1985). Pollmer (1991) und Kerr (2000) betonen – wie auch anhand der obigen exemplarischen Ergebnisse bereits erkennbar wird – das offenkundige Wirken geschlechtsrollenspezifischer Parameter im Hintergrund. Für deren enorme Relevanz spricht auch der immer wieder berichtete Befund, das Mädchen mit dem Schlechtersein in Mathematik und Physik kokettieren bzw. sich in ihrer Attraktivität als Frau reduziert sehen, wenn sie hier besonders gut sind (Rimm, 1998). Interessant scheint auch die Interpretation Pollmers, wonach das häufige Ergebnis, dass hochbegabte Mädchen mehr als Jungen ein breites Interessenspektrum haben, in diesem Sinne zu betrachten ist. Die anpassungsorientierter erzogenen Mädchen (Bilden, 1991) neigen auch eher dazu, gute Leistung in allen Bereichen als wichtig zu erachten und es „allen recht machen zu wollen“. Sich im historisch maskulinen Feld der Mathematik zu behaupten, scheitert daher häufig daran, dass der hohe Stellenwert, den dieses Fach im Interessensspektrum gewinnen müsste, um hier besonders erfolgreich zu sein, für Mädchen mit dem Abgeben „femininer Betätigungsfelder“ einherginge – und genau das würde eine Nonkonformität bedeuten, die offenbar schwer fällt. Fraglos stellen die dargestellten Underachievement-Indizien nur ein Blitzlicht auf die hier diskutierbaren Forschungen dar. Dennoch explizieren sie, inwiefern das gezieltere Finden und Fördern von Begabung bei Mädchen in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern nach wie vor ein wichtiges Anliegen ist und bieten Ansatzpunkte für Interventionen, die Lehrkräfte lernen könnten.

Interventionsmöglichkeiten auf Seiten der Lehrkräfte und damit verbundene Forderungen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften

Was bedeutet es nun konkret für die Lehrkräfte, wenn Heinbokel (1988) fordert: „Wenn (hochbegabte) Kinder sich – unabhängig von ihrem Geschlecht – ihren Fähigkeiten und Interessen entwickeln dürfen und sollen, um ihrer selbst und um der Gesellschaft willen, muss aktiv mehr für (hochbegabte) Mädchen getan werden“.

Von zentraler Bedeutung scheint als Resümee des vorherigen Abschnitts die Veränderung der motivationalen Situation von Mädchen und Frauen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich zu sein und verbunden damit auch der veränderte Umgang mit Geschlechtsrollenstereotypen (Kerr, 2000). Konkret ergeben sich daraus folgende Forderungen und Anforderungen für Pädagog(inn)en:

- Lehrmaterialien sind ebenso zu reformieren wie das Unterrichtsverhalten der Lehrkräfte, die leider zu selten die Interessen der Schüler/innen an Unterrichtsinhalten berücksichtigen. Studien (z. B. Covington & Teel, 1996) zeigen, dass sie recht unsensibel gegenüber Vorlieben und Vorwissen der Schülern/innen sind. Einfache Befragungen zu Schuljahresbeginn erlauben flexible Unterrichtsgestaltungen und haben sich hier bereits bewährt.
- Es bedarf dringend einer eingehenden Aufklärung von Lehrkräften über die Ursachen der Geschlechtsunterschiede und vor allem ihres eigenen Beitrags bei deren Entstehung. Sie verstärken oftmals Rollenbilder durch geschlechtsabhängig differierende Lehrer-Schüler/innen-Interaktionsmuster im Unterricht. Während Jungen z.B. im Physikunterricht bestärkt und ermuntert werden, praktische Experimente durchzuführen, werden Mädchen „in Ruhe gelassen“ und dürfen häufig nur Assistenzaufgaben bei Experimenten übernehmen. Die Folge ist eine Bekräftigung von Rollenstereotypen, wonach Jungen für technisch-naturwissenschaftliche Bereiche begabter seien. Mädchen werden außerdem seltener im naturwissenschaftlichen Unterricht aufgerufen (Jungen zu 70%, Mädchen zu 30%) und oftmals schon für geringere Leistungen als Jungen gelobt. Dadurch „lernen“ Mädchen, ihre eigene Kompetenz niedriger einzustufen, während für Jungen das weibliche Rollenklischee von der scheinbar „weniger begabten Frau“ verstärkt wird (Spender, 1985; Enders-Dragässer & Fuchs, 1988). Insgesamt ergibt sich hier die Forderung nach entsprechenden Ausbildungsangeboten an der Universität beziehungsweise Fortbildungsangeboten an Lehrkräfte.

- Eine Veränderung des Unterrichtsklimas weg von der langfristig motivationspsychologisch problematischen Konkurrenzorientierung (Covington & Teel, 1996; Schober, Ziegler & Dresel, 2000) läge letztlich im Sinne beider Geschlechter. Grundsätzlich sollte mehr das Individuum als Lernende/r betrachtet werden (auch Lubinski, Benbow & Morelock, 2000) und damit einhergehend eine individuelle Bezugsnorm wichtiger werden.
- Lehrkräfte sollten in unterrichtsrelevanten Motivationsförderansätzen geschult werden, die sich bereits als fruchtbar – auch für die Förderung hochbegabter Schülerinnen – erwiesen haben. Hier wären u.a. Attributionstrainings zu nennen, denen es explizit um die Vermittlung veridikalen selbstbezogenen Wissens geht (Heller, 1991; Heller & Ziegler, 1996; Ziegler & Schober, 2001).
- Begabte Jungen wie Mädchen brauchen akzeptable Rollenmodelle (Heinbokel, 1988; Lörcher & Meier, 2000), die zur Öffnung von Geschlechtsrollenstereotypen beitragen und auch ihren Sprachgebrauch reflektieren (vgl. z. B. Fox, 1982; Heinbokel, 1988).
- Unabhängigkeit und Nonkonformität sollten insbesondere bei Mädchen explizit gefördert werden (Pollmer, 1991; Rimm, 1998).
- Aber nicht nur das Bewusstsein von Lehrkräften für ihr eigenes Verhalten muss geschärft werden, auch für Peerverhalten und entsprechende Elternberatung muss sensibilisiert werden.

Wie bereits angesprochen wurde, handelt es sich bei dem Stereotyp der für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich geringer begabten Mädchen um ein kulturell verwurzeltes Vorurteil, das dementsprechend auch an mehreren Stellen bekämpft werden muss, so dass verändertes Lehrkräfteverhalten alleine sicher nur einen Ansatzpunkt darstellen kann. Dennoch ließe sich im schulisch geförderten Lernen einer veridikalen Einschätzung individueller Möglichkeiten, das eingeordnet ist in eine offenere Geschlechtsrolle, durchaus auch der Grundstein für Veränderungen des vertikalen Underachievement erkennen. Ginge damit doch eine Veränderung des Selbstvertrauens in einer klassisch männlichen Domäne einher und damit bis zu einem gewissen Grade für beide Geschlechter die Wandlung eines Stereotyps, das auf verschiedene Weise zum „glass ceiling effect“ (Rimm, 1998) beiträgt.

Zweifelloos konzentrierte sich der vorliegende Beitrag auf einen relativ spezifischen Aspekt dieser Tagung und beschäftigte sich weniger als andere mit *Hochbegabungsförderung* im engeren Sinne. Die meisten der hier formulierten

Forderungen genügen jedoch dem Anspruch, gewisse Relevanz für das Finden und Fördern von Begabungen allgemein zu besitzen – sie sind insofern zwar spezifisch, aber nicht randständig für das Thema Begabtenförderung bzw. Förderung von Chancengleichheit.

Literatur

- Allmendinger, J. & Aysenbrey, S.** (2001). Soziologische Bildungsforschung. In: R. Tippelt (Hrsg.), Handbuch der Bildungsforschung. Opladen: Leske und Budrich (in press).
- Beerman, L., Heller, K. A. & Menacher, P.** (1992). Mathe: nichts für Mädchen? Begabung und Geschlecht am Beispiel von Mathematik, Naturwissenschaft und Technik. Bern: Huber.
- Beyer, S. & Bowden, E. M.** (1997). Gender differences in self-perceptions: Convergent evidence from three measures of accuracy and bias. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 157-172.
- Bilden, H.** (1991). Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: K. Hurrelmann & D. Ulrich (Hrsg.), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung (S. 279-301). Weinheim: Beltz.
- Callahan, C. M.** (1991). An update on gifted females. *Journal for the Education of the Gifted*, 14, 284-311.
- Callahan, C. M., Adams, C. M., Bland, L. C., Moon, T. R., Moore, S. D., Perie, M. & McIntire, J. A.** (1996). Factors influencing recruitment, enrollment, and retention of young women in special secondary schools of mathematics, science and technology. In: K. Arnold, K. D. Noble & R. Subotnik (Hrsg.), Remarkable women: Perspectives on female talent development (S. 243-260). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Covington, M. V. & Teel, K. M.** (1996). Overcoming student failure: Changing motives and incentives for learning. Washington DC: APA.
- Dweck, C. S.** (1999). Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia: Psychology Press.
- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. & Midgley, C.** (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In: J. T. Spence (Hrsg.), Achievement and achievement motivation (S. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Enders-Dragässer, U. & Fuchs, C.** (1988). Interaktionen und Beziehungsstrukturen in der Schule. Unveröffentlichter Bericht des Feministischen Interdisziplinären Forschungsinstitutes.
- Fennema, E. & Peterson, P.** (1985). Autonomous learning behavior: A possible explanation of gender-related differences in mathematics. In: L. C. Wilkinson & C. B. Marret (Hrsg.), Gender influences in classroom interaction (S. 17-35). New York: Academic Press.
- Fox, L. H.** (1982). Die Zeiten ändern sich – die Erziehung hochbegabter Mädchen. In: K. K. Urban (Hrsg.), Hochbegabte Kinder: Psychologische, pädagogische, psychiatrische und soziologische Aspekte (S. 183-196). Heidelberg: Schindele.

- Hannover, B.** (1991). Zur Unterrepräsentanz von Mädchen in Naturwissenschaften und Technik: Psychologische Prädiktoren der Fach- und Berufswahl. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 5, 169-186.
- Heinbokel, A.** (1988). Hochbegabte: Erkennen, Probleme, Lösungswege. Baden-Baden: Nomos.
- Heller, K. A.** (1990). Zielsetzung, Methode und Ergebnisse der Münchner Längsschnittstudie zur Hochbegabung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 37, 85-100.
- Heller, K. A.** (1991). Geschlechtsspezifische Probleme der Begabtenförderung. In: U. Schmidt-Denter & W. Manz (Hrsg.), *Entwicklung und Erziehung im öko-psychologischen Kontext* (S. 121-135). München: Reinhardt.
- Heller, K. A., Finsterwald, M. & Ziegler, A.** (2001). Implicit theories of German mathematics and physics teachers on gender specific giftedness and motivation. In: A. Ziegler (Hrsg.), *Antecedents of motivation and behavior. The role of implicit theories of intelligence* (S. 172-189). Lengerich: Pabst International.
- Heller, K. A. & Ziegler, A.** (1996). Gender differences in mathematics and the sciences: Can attributional retraining improve the performance of gifted females? *Gifted Child Quarterly*, 40, 200-210.
- Hoffmann, L. & Lehrke, M.** (1986). Eine Untersuchung von Schülerinteressen an Physik und Technik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 189-204.
- Kahle, J. B.** (1984). Girls in school/women in science: A synopsis. Paper presented at the 8th Annual Women's Studies Conference in Greeley, Colorado, January, 1984.
- Kerr, B.** (2000). Guiding gifted girls and young women. In: K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Hrsg.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2. Aufl., S. 649-657). Oxford, UK: Elsevier Science.
- Lörcher, G. A. & Maier, P. H.** (2000). Was erreichen Schüler und Lehrer im Fach Mathematik? – Eine empirische Analyse der Realschulabschlussprüfung 1998 in Baden-Württemberg. Verfügbar unter: <http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/120>.
- Lubinski, D., Benbow, C. P. & Morelock, M. J.** (2000). Gender differences in engineering and physical sciences among the gifted: An inorganic-organic distinction. In: K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg & R. F. Subotnik (Hrsg.), *International handbook of giftedness and talent* (2. Aufl., S. 633-648). Oxford, UK: Elsevier Science.
- McCall, R. B.** (1994). Academic underachievers. *Current Directions in Psychological Science*, 3, 15-19.
- Perleth, Ch. & Sierwald, W.** (1992). Testtheoretische Konzepte der Begabungsdagnostik. In: K. A. Heller (Hrsg.), *Begabungsdagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung* (S. 37-93). Bern: Huber.
- Pollmer, K.** (1991). Was hindert hochbegabte Mädchen Erfolge im Mathematikunterricht zu erreichen? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 38, 28-36.
- Reis, S. M.** (1987). We can't change what we don't recognize: Understanding the special needs of gifted females. *Gifted Child Quarterly*, 31, 83-89.
- Rimm, S.** (1998). The cultural underachievement of females. In: G. Davis & S. Rimm (Hrsg.), *Education of the gifted* (S. 308-341). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Rustemeyer, R. & Jubel, A.** (1996). Geschlechtsspezifische Unterschiede im Unterrichtsfach Mathematik hinsichtlich der Fähigkeitseinschätzung, Leistungserwartung, Attribution sowie im Lernaufwand und im Interesse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10, 13-25.
- Sampson, S.** (1985). Education of gifted and talented girls. In: E. J. Braggett (Hrsg.), *Education of gifted and talented children from populations with special needs* (S. 30-33). Canberra, Australia.

- Schober, B., Ziegler, A. & Dresel, M.** (2000). Skalen zu Erfassung der motivationalen Orientierung im Fach Mathematik. submitted.
- Spender, D.** (1985). Frauen kommen nicht vor. Sexismus im Bildungswesen. Frankfurt/Main: Lang.
- Tiedemann, J. & Faber, G.** (1995). Mädchen im Mathematikunterricht: Selbstkonzept und Kausalattributionen im Grundschulalter. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 27, 61-71.
- Ziegler, A. & Heller, K. A.** (1997). Attribution retraining for self-related cognitions among women. Gifted and Talented International, 12, 36-41.
- Ziegler, A., Heller, K. A. & Broome, P.** (1996). Motivational preconditions for girls gifted and highly gifted in physics. High Ability Studies, 7, 129-143.
- Ziegler, A. & Schober, B.** (2001). Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen von Reattributionstrainings. Regensburg: Roderer Verlag.

Dipl. Psych. Barbara Schober
Universität München
Institut für Pädagogische Psychologie
Abteilung Psychologische Diagnostik
Leopoldstraße 13
80802 München
Tel. (089) 21 80 52 96
Schober@edupsy.uni-muenchen.de

Wissen *schafft* Zukunft

Arbeitsgruppe 5

Integrierte Begabtenförderung als Aufgabe
jedes Bundeslandes

Moderation: Walter Kinkel

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
des Landes Baden-Württemberg



Walter Kinkelin

Ziele und Aufgaben einer integrierten Begabtenförderung

Gesellschaftlicher Auftrag, Bedingungen und Funktion der Begabtenförderung

Eine der zentralen Aufgaben des Bildungswesens ist es, allen Kindern und Jugendlichen die ihren Fähigkeiten entsprechende Bildung und Erziehung zu vermitteln.

Die Verfassungen der Bundesländer formulieren den Auftrag der Schule: Jeder junge Mensch ist gemäß seinen besonderen Neigungen und individuellen Begabungen zu fördern. Die besonderen Fähigkeiten bilden das kreative Potential der Gesellschaft und sind frühzeitig zu diagnostizieren, anzuregen und zu fördern. Neuere Publikationen weisen nachdrücklich darauf hin, dass gerade besondere Begabungen durch entsprechende pädagogische Maßnahmen unterstützt, entwickelt und gefördert werden müssen.

Junge Menschen mit besonderen Begabungen sind oftmals selbst stark motiviert, hochgradig an neuen Gedanken und Ideen interessiert und häufig sehr leistungsorientiert. Das reguläre Bildungsangebot innerhalb und außerhalb der Schule kann ihnen daher nur teilweise gerecht werden. Diese Schülerinnen und Schüler brauchen zusätzliche und über die Lehrplaninhalte hinausgehende Angebote und Anregungen. Alle Schularten des allgemein bildenden und beruflichen Schulwesens sowie die anderen Bildungseinrichtungen sind in enger Abstimmung und Zusammenarbeit mit dem Elternhaus zu entsprechenden Förderangeboten verpflichtet. Besondere Fördermaßnahmen sind erforderlich, um auch denjenigen die volle Entfaltung ihrer Fähigkeiten und Begabungen zu ermöglichen, die über das schulische Bildungsangebot hinausgehende Beratung und Förderung benötigen. Dies ist insbesondere für jene Schülergruppen wichtig, die die entsprechenden Lernanreize und Zusatzangebote in den Familien und im außerschulischen Bereich nicht erhalten.

In einem differenzierten und begabungsgerechten Bildungswesen, wie es die Bundesrepublik Deutschland hat, gehört das Erkennen, Beraten und Fördern der Kinder und Jugendlichen, die verschiedene Arten von Behinderungen und

Benachteiligungen aufweisen, gleichberechtigt neben die Unterstützung, Hilfe und Anregung der besonders begabten und besonders befähigten jungen Menschen.

Herausragende Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern in einzelnen, aber auch in mehreren Bereichen schulischen und nichtschulischen Lernens sind mit besonderen Anforderungen an die schulpädagogischen sowie lern- und begabungspsychologischen Fähigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schule verbunden. Je mehr sich die Schule außerschulischen Lernorten und innovativen Lernfeldern (Kooperationspartnern) öffnet, desto mehr Möglichkeiten ergeben sich, die besonderen Interessen und neuen Gedanken und Ideen der Schülerinnen und Schüler anzuregen und zu fördern.

Hervorzuheben ist aber auch das Verantwortungsbewusstsein der besonderen Begabung für sich selbst und gegenüber der Gesellschaft. Besonders begabte Schülerinnen und Schüler sollten die Bereitschaft entwickeln, ihre kreativen Kräfte und ihr intellektuelles Potential in den Dienst der Gesellschaft zu stellen. Hieraus ergibt sich eine erzieherisch-ethische Aufgabe für die Lehrerinnen und Lehrer.

Darüber hinaus hat die Begabtenförderung eine wichtige gesellschaftliche Funktion. Die kreativen und schöpferischen Kräfte der besonders Begabten bilden das geistige, innovative Potential der Gesellschaft. Begabtenförderung ist aus dieser Sicht eine entscheidende Komponente der Zukunftssicherung. Die Konkurrenz der innovativen Ideen steigt mit der Zunahme der internationalen Verflechtung im wissenschaftlichen, wirtschaftlichen, technischen und kulturellen Bereich.

Begabungsförderung ist Biographieförderung

In der öffentlichen Diskussion werden die Begriffe Begabung, Hochbegabung und Elite zunehmend enttabuisiert. Bundespräsident Rau betonte in seiner Rede anlässlich des ersten Kongresses des Forum Bildung am 14. Juli 2000, dass alle Diskussionen zur Bildungsreform ein Ziel haben: die Begabungen aller erfolgreich zu fordern und zu fördern. „Hüten wir uns vor falschen Alternativen. Bildung heißt: Benachteiligung vermeiden, es heißt aber auch, Begabung, ja auch Höchstbegabung, rechtzeitig zu erkennen und zu fördern. Das sind Ziele, die nicht gegeneinander stehen.... Wir brauchen Menschen,

die nicht nur darauf aus sind, die eigene Persönlichkeit zu entfalten und zu verwirklichen, sondern die bereit und in der Lage sind, Verantwortung für andere zu übernehmen.“

Alt-Bundespräsident Roman Herzog bemerkte im Juni 1996 in seiner Rede zum 40-jährigem Jubiläum des „Cusanuswerkes“: „Die Förderung begabter und motivierter junger Menschen gehört unbestreitbar zu den ganz wichtigen Aufgaben unseres Bildungssystems. Für die immer komplexeren Herausforderungen unserer Welt brauchen wir Menschen, die mit hoher Kompetenz, wacher Intelligenz und sozialer Verantwortung zu denken und zu arbeiten gelernt haben. Dazu müssen wir Begabungen systematisch entdecken und fördern.“

Weiter führt er aus wie wichtig dabei die „Förderung von Biographien“ ist: „Ich halte dieses Prinzip deswegen für richtig, weil nur in einem balancierten Verhältnis von Begabung, Motivation und den je besonderen Lebensumständen eine Persönlichkeit heranreifen kann, die für komplexe Leitungs- und Entscheidungsaufgaben gerüstet ist. Fachliche Kompetenz muss durch soziale Kompetenz und auch durch die Fähigkeit, mit der eigenen Lebensgeschichte verantwortlich umzugehen, ergänzt werden.“

Die Begabtenförderung muss eine kompensatorische Funktion übernehmen. Die zunehmende Spezialisierung der Berufsbilder, die anonymen Mechanismen der ausdifferenzierten Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt bringen den hochgezuchteten Spezialisten und die zielgenau ausgebildete Spezialistin ohnehin hervor. Was aber der Markt allein offenbar nicht oder noch nicht hervorbringt, sind jene kompetenten Generalisten, die alle jene losen Fäden in unser Gemeinwesen mit hinein verknüpfen, die den Spezialisten entglitten sind, jene losen Enden, die sie vielleicht schon ganz aus dem Blick verloren haben. Dialogfähigkeit und Solidarität, Aufmerksamkeit für die nicht integrierten Reste und Verantwortung für das Ganze, das sind jene Qualitäten und Tugenden, die unsere Demokratie heute schon von ihren Eliten einfordern muss.

Biographieförderung und Persönlichkeitsentwicklung sollten im Mittelpunkt eines jeden Programms zur Förderung besonders befähigter Schülerinnen und Schüler stehen. Die umfangreichen Aktivitäten in Baden-Württemberg finden unter dieser Prämisse statt. Sie reichen von der Förderung in der Grundschule – dazu hören wir später Genaueres, über ein umfangreiches Enrichmentangebot – an allen weiterführenden Schulen finden „Arbeitsge-

meinschaften für besonders befähigte Schülerinnen und Schüler“ statt, bis zu Akzelerationsangeboten – Möglichkeiten der variablen Einschulung, des Überspringens und der Möglichkeit einer generell verkürzten Schulzeit.

Begabung und Schule

Der Satz „Begabungen setzen sich durch“ bestätigt sich in einer Reihe von Fällen. Gleichwohl müssen aber auch der gute Schüler und die gute Schülerin gefördert werden. Was ist aber mit denen, die sich nicht durchsetzen, die im Schulfrust ersticken. Chancengleichheit muss auch in diesen Fällen gelten - zum Wohle des Einzelnen und der Gesellschaft. Es gibt besonders begabte Kinder, die eine besondere Förderung weniger brauchen oder schulische Förderangeboten nicht annehmen. Für andere jedoch ist ein begabungsfreundliches Umfeld, sind begabungsfreundliche Lernorte erst einmal zu schaffen.

In der bildungspolitischen Diskussion wird die Chancengleichheit häufig mit der Förderung im Hinblick auf den Anschluss an die Regelschule diskutiert. Das führt aber zu einer Benachteiligung der vielen begabten Schüler. Zwar werden Anstrengungen unternommen, sogenannte „Spitzen- bzw. Hochbegabungen“ zu fördern. Die „normalen“ Begabungen bleiben aber vielfach unerkannt und damit werden z.B. Kinder und Jugendliche, die auf sprachlichem, auf kreativ-gestalterischem oder auf naturwissenschaftlich-technischem Gebiet u.a. über herausragende Fähigkeiten verfügen, auch nicht gefördert.

Die Förderung von begabten Schülerinnen und Schülern besteht nicht nur aus einer Reihe von speziellen Sonderfördermaßnahmen für einzelne Schülerinnen und Schüler, sie erfordert eine differenzierte Gestaltung des Schulwesens und des Unterrichts. Potentiale für die Begabungsförderung liegen bereits in der täglichen Unterrichtsarbeit, in einem Unterricht, der differenziert gestaltet ist, der die Schülerinnen und Schüler an ihr Leistungsoptimum heranführt, der sie motiviert und befähigt, über den Unterricht hinaus zu lernen und sich selbständig Wissen anzueignen, der Aktivität, Kreativität und Originalität fördert, der die Stärken eines jeden Kindes findet und fördert und ihnen Erfolgserlebnisse im Lernen verschafft. Der zunehmende Einsatz moderner Kommunikationstechniken eröffnet Möglichkeiten, die heute noch nicht einmal angedacht sind, die aber im Interesse des gesellschaftlichen Fortschritts nicht nur bedacht, sondern auch möglichst zügig realisiert werden müssen.

Schulen sowie Lehrerinnen und Lehrer sind sowohl beim Erkennen und Fördern von Begabungen ihrer Schülerinnen und Schülern als auch in der besonderen pädagogischen Befähigung, Kindern und Jugendlichen zur Entdeckung ihrer Talente zu verhelfen, in einer besonderen Verantwortung. Hohe Anforderungen werden nicht nur an die inhaltliche und methodische Arbeit der Fachlehrkraft in ihrem Unterricht gestellt, sondern auch an eine enge Zusammenarbeit aller im Unterricht der Klasse tätigen Lehrerinnen und Lehrer, bis hin zur Einbeziehung der Eltern. Es erscheint daher als notwendig, den Lehrkräften in der Schule und den Ausbildern in der betrieblichen Ausbildung bereits in ihrer Ausbildung dafür zu sensibilisieren. Im Rahmen von Lehreraus- und -fortbildung ist eine stärkere Befähigung der Pädagogen zum Erkennen von begabten Schülerinnen und Schülern notwendig, damit sie die individuell erforderlichen Maßnahmen durch entsprechende Förderangebote umsetzen können, also einen differenzierteren Unterricht im Klassenverband besser gestalten können. Zur Unterstützung der Fortbildung der Pädagogen könnten sich Wirtschaftsunternehmen, Stiftungen u.a. bereit erklären, Fortbildungsmaßnahmen personell und finanziell zu fördern.

Begabungsförderung muss auch unter dem Aspekt der Durchgängigkeit in allen Bildungsbereichen erörtert werden. Hier ist die Zusammenarbeit von Schule und Berufsausbildung, von allgemeinbildender und Hochschule gefordert.

StD Walter Kinkelin
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
des Landes Baden-Württemberg
Schlossplatz
70173 Stuttgart
Tel. (0711) 279 25 87
walter.kinkelin@km.kv.bwl.de

Birgit Heuser-Kempf

Besondere Begabungen erkennen und fördern – eine Fortbildungsreihe des HeLP für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen

Mit der Einrichtung der Fortbildungsreihe „Besondere Begabungen erkennen und fördern“ hat das PI - Nordhessen die verstärkte bundesweite Diskussion um die Förderung von Hochbegabungen aufgegriffen. Gleichzeitig wurde den Forderungen von Schulen und Regionalstellen des Institutes nach vertiefter und systematisch aufgebauter Fortbildung Rechnung getragen.

Der Begriff „Besondere Begabung“ wird in Hessen in der Regel synonym mit dem Begriff „Hochbegabung“ gebraucht, der Schwerpunkt der Fortbildungsreihe liegt auf dem Erkennen und Fördern der intellektuellen Begabung.

Die Zielsetzung des Kurses liegt in drei Bereichen:

- der Sensibilisierung von Lehrerinnen und Lehrern, die besonderen Begabungen ihrer Schülerinnen und Schüler zu erkennen – also Verbesserung und Stärkung von diagnostischer Kompetenz im Vorfeld der Diagnose durch Fachleute
- der Erweiterung und Verbesserung der Förderkompetenz, um Schülerinnen und Schüler zu befähigen, ihr Begabungspotential (an der eigenen Schule) optimal zu entfalten
- der Weiterentwicklung von Beratungskompetenz im Hinblick auf Eltern, Schüler und das eigene Kollegium.

Damit diese anspruchsvollen Ziele erreicht werden können, bedurfte und bedarf es einer besonderen konzeptionellen Planung und Gestaltung der Fortbildung:

Eine Fortbildungsreihe für einen geschlossenen Teilnehmerkreis

Fortbildungsreihe bedeutet ein mehrphasiges Angebot mit aufeinander aufbauenden Inhaltsblöcken, die sich über einen Zeitraum von zwei Jahren erstrecken.

Das Angebot wurde nicht im landesweiten Seminar- und Akademieprogramm des Instituts ausgeschrieben, sondern als Einzelmaßnahme im Amtsblatt des Hess. Kultusministeriums. Die Bewerber/innen verpflichteten sich zur zweijährigen Teilnahme, die schriftliche Zustimmung der Schulleitung musste vorliegen. Eine Stundenentlastung wird nicht gewährt.

Eine Fortbildungsreihe für Lehrkräfte aller Schulformen

Hochbegabte Kinder und Jugendliche finden sich in allen Altersgruppen und unterschiedlichen Schulformen. Mitunter werden sie jedoch nicht erkannt „sie schalten ab“ oder sind besonders verhaltensauffällig, sog. Underachiever.

Um den Erfahrungsaustausch zwischen den Kolleginnen und Kollegen unterschiedlicher Schulformen zu fördern und eine Netzworkebildung zu erleichtern, wurde auf einen Schulformbezug verzichtet. Darüber hinaus wird erwartet, dass sich durch eine verbesserte und intensivierte Kommunikation von Lehrkräften unterschiedlicher Schulformen die Übergangsprobleme von Schülerinnen und Schülern bei einem Schulwechsel verringern.

Eine Fortbildungsreihe, die landesweite, regionale und schulinterne Aktivitäten verbindet

Die Organisation des Kurses sieht einen Wechsel zwischen zentralen (landesweiten) Präsenzphasen und regionalen Gruppenarbeitsphasen vor. Die schulinterne Arbeit wird in beiden Phasen vorbereitet.

Fortbildungsebenen

Zentrale Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Mehrtägige zentrale Veranstaltungen/Präsenzphasen: Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Schwerpunktsetzung • Team: Ministerium, HeLP, Karg-Stiftung, Experten/innen aus Universitäten, Tandems (Betreuer/innen der Regionalgruppen)
↕	
Regionale Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • 1/2-tägige Präsenzveranstaltungen in der Region: Vor- und Nachbereitung der zentralen Präsenzphasen, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Vertiefung • 4 Regionalgruppen (Starkenburg, Frankfurt, Wiesbaden, Kassel), Einbindung der Regionalstellen des HeLP • Teams: Tandem aus Schulpsychologen/innen und Lehrern/innen gleichzeitig Mitarbeiter/innen der Regionalstellen
↕	
Schulinterne Ebene	<ul style="list-style-type: none"> • Hospitationen, schulinterne Arbeit: Entwicklung eines Förderkonzepts, erstellen einer Einzelfallstudie • Möglichst 2 Lehrer/innen pro Schule, Austausch mit Nachbarschulen erwünscht • Anzahl der Schulen /Schulformen/Schulleiter

- Bei den zentralen Veranstaltungen werden über einen Zeitraum von 2 1/2 – 3 Tagen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte durch Experten/innen (Universitäten/ Schulpsychologischer Dienst, u.a.) vermittelt. In moderierten Diskussionen werden die Fragestellungen/ Problembereiche sowohl Schulform bezogen als auch übergreifend behandelt. In diesen Tagen ist auch Zeit für den Erfahrungsaustausch der Kollegen untereinander, für Literaturstudien und für individuelle Gespräche mit den Experten.
- In den regionalen Gruppenarbeitsphasen geht es um die Vertiefung der zentralen Arbeit. Die Gruppen werden von einem „Tandem“, bestehend aus Schulpsychologinnen/ Schulpsychologen und Lehrer/innen (neben-

amtlicher Mitarbeiter der entsprechenden Regionalstelle), betreut. Eine wichtige Funktion der regionalen Arbeit ist der Auf-/Ausbau von Netzwerken bzw. deren Betreuung. Die Arbeitstagungen finden in der Regel am Nachmittag statt, in Ausnahmefällen (Hospitationen) sind sie ganztägig.

- Ein Element der Fortbildungsreihe ist die Erstellung eines Förderkonzepts für die eigene Schule. Da die Erfahrung gezeigt hat, dass auch besonders engagierte einzelne Lehrerinnen und Lehrer an ihren Schulen häufig nur sehr schwer etwas verändern können, wurde in der Ausschreibung darauf hingewiesen, dass sich möglichst mehrere Lehrkräfte einer Schule anmelden sollten. Dem wurde Rechnung getragen. Ein gemeinsam erstelltes Förderprogramm hat eine größere Chance auf Umsetzung.

Regionale Gruppensitzungen können auch an den Schulen der Teilnehmer/innen mit Öffnung für weitere interessierte Lehrkräfte durchgeführt werden. Somit wird auf Öffentlichkeit, Transparenz und Multiplikation gesetzt.

Eine Fortbildungsreihe, die Lehrer/innen und Schüler/innen in Ferienakademien zusammenbringt

Lehrerinnen und Lehrer haben wenig Erfahrungen im Umgang mit hochbegabten Kindern und Jugendlichen. Sie müssen ihre Rolle überdenken und häufig neu definieren. Das ist nicht immer einfach. Um Hilfen zu geben, werden im Rahmen der Fortbildungsreihe Ferienakademien angeboten. Schülerinnen und Schüler haben hier die Möglichkeit, sich zu Beginn der Sommerferien intensiv mit einem Thema zu befassen, das über die schulischen Angebote hinausgeht.

Die Teilnehmer der Kurse können im Umgang mit den Kindern ihre bisherigen Vorstellungen überprüfen und ggf. revidieren. Sie können mit kleinen Gruppen in entspannter Atmosphäre eigene Themen erarbeiten, hospitieren oder zur Freizeitgestaltung beitragen.

Die Ferienakademie wird in Zusammenarbeit mit dem Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Kassel durchgeführt. Studenten betreuen die Kinder, sie übernehmen Teile der Evaluation und der Dokumentation.

Eine Fortbildungsreihe mit vielen Kooperationspartnern

Ohne die Bereitschaft und Hilfen der Kooperationspartner hätte die Fortbildungsreihe nicht starten können.

Die Karg - Stiftung unterstützt zum einen die Maßnahme finanziell, zum anderen aber auch durch die Vermittlung von Referenten und durch bundesweite Verbindungen zu Schulen, die bereits Erfahrungen im Bereich der Begabtenförderung sammeln konnten.

Inhaltlich wird die Fortbildung von Herrn Prof. Dr. Rost (Begabungsdiagnostische Beratungsstelle BRAIN), Universität Marburg, dem schulpsychologischen Dienst und versch. Universitäten begleitet. Zur Unterstützung, Beratung und Präsentation in der Öffentlichkeit hat sich ein Beirat aus Vertretern/innen von Schule, Wirtschaft, Medien und Öffentlichkeit konstituiert.

Eine Fortbildungsreihe mit folgenden Inhalten:

Dez. 00 Zeitraumen: 1 ¹ / ₂ Tage	Inhalt: Auftaktveranstaltung Einführung - Wissenschaftl. Grundlegung I Podiumsdiskussion (Beirat), Regionalgruppenbildung
1.Block Feb.01 - Juli/Aug. 01 Zeitraumen: 2 ¹ / ₂ Tage	Präsenzphase 1. Wissenschaftliche Grundlegung II: Beiträge der Fachwissenschaften zur Erschließung des Phänomens „Besondere Begabungen“ 2. Besondere Begabungen erkennen I: Kompetenz entwickeln im Umgang mit Diagnoseverfahren – mit Praxisbeispielen
Zeitraumen: Monatl. Regionalgruppensitzung (nachmittags)	Individuelle Phasen/Arbeit in Regionalgruppen Vertiefung der wissenschaftlichen Grundlegung I u. II durch Literaturstudium und Diskussionsrunden, Vorbereitung der nächsten Präsenzphase

Ferienakademie

2. Block

Aug. 01 – Feb. 02

von

Zeitraumen:

2¹/₂ Tage

Präsenzphase

1. Besondere Begabungen erkennen II: Lebenswelten
Kindern mit besonderen Begabungen kennen lernen
Underachievement und Schulversagen
 2. Förderansätze:
 - in den Schulformen
 - in den Fächern unter Berücksichtigung von:
Unterrichtsprinzipien, Methoden, Medienkompetenz
-

Zeitraumen:

Monatl. Regional-
gruppensitzung

Individuelle Phasen/ Arbeit in Regionalgruppen

Vertiefung und Vorbereitung der Präsenzphasen,
gegenseitige Hospitationen

Ein Förderkonzept für die eigene Schule entwickeln,
erproben und dokumentieren und/oder eine
Einzelfallstudie erstellen

3. Block

Feb. 02 – Juli/Aug. 02

Zeitraumen:

2¹/₂ Tage

Präsenzphase

- Förderansätze:
- in den Schulformen
 - in den Fächern unter Berücksichtigung von:
Unterrichtsprinzipien, Methoden, Medienkompetenz
 - Integration in Schulentwicklungsprozesse
-

Zeitraumen:

Monatl. Regional-
gruppensitzung

Individuelle Phasen/ Arbeit in Regionalgruppen

Vertiefung und Vorbereitung der Präsenzphasen,
gegenseitige Hospitationen

Ein Förderkonzept für die eigene Schule entwickeln,
erproben und dokumentieren und/oder eine
Einzelfallstudie erstellen(Fortsetzung)

Ferienakademie

4. Block

Aug. 02 – Feb. 03

Zeitraumen:

2¹/₂ Tage

Präsenzphase

Beratungskompetenz entwickeln

- für Kollegen
 - für Eltern
 - für Schüler
 - für andere Schulen
 - Kooperationspartner finden
-

Zeitraumen:

Monatl. Regional-
gruppensitzung

Individuelle Phasen/ Arbeit in Regionalgruppen

Ein Förderkonzept für die eigene Schule entwickeln,
erproben und dokumentieren und/oder eine
Einzelfallstudie erstellen

Birgit Heuser-Kempf
Hessisches Landesinstitut für Pädagogik
Rothwestener Straße 2-14
D - 34233 Fulda
Tel. (0561)81 01 117
Fax (0561)81 01 100
b.heuser@rws.pi-nord.help.hessen.de

Michael Jäger

Begabungsförderung bei Körper- und Sinnesbehinderung

Die Stiftung bezweckt seit 25 Jahren die ideelle und materielle Unterstützung von körperbehinderten Personen, welche eine hohe Begabung intellektueller oder anderer Art besitzen durch Förderung bei der Ergreifung bestehender Bildungsmöglichkeiten und Erschließung neuer Bildungswege.

Um den Stiftungsauftrag erfüllen zu können, sind wir gezwungen, bei unserer Arbeit unterschiedslos Sinnesbehinderungen und Körperbehinderungen in engerem Sinne zu berücksichtigen und Förderungswege zu suchen bzw. zu entwickeln.

Bereits auf der ersten Europäischen Konferenz of the European Council for High Ability (ECHA-Kongress), 1988 in Zürich, hat sich unsere Stiftung im Rahmen eines Internationalen Symposions zu Wort gemeldet und darauf hingewiesen, dass auch Menschen mit schweren Behinderungen außerordentlich begabt sein können und dementsprechend gefördert werden sollten.

Die behinderten Teilnehmer verabschiedeten seinerzeit im Anschluss an die Tagung einen Beschluss (Anlage), der mit folgendem Aufruf beginnt: „Im Interesse aller begabten Körperbehinderten, die nur aufgrund ihrer Körperbehinderung Gefahr laufen, in ihrer Begabungsentfaltung zusätzlich behindert zu werden, appellieren wir ... an die Gesellschaft, die Begabungsförderung Körperbehinderter als eine dringliche Aufgabe zu erkennen, die bisher vernachlässigt wurde.“

In dem Grundsatzpapier wurde u.a. hervorgehoben, wie stark das gesellschaftliche Vorurteil verankert ist, dass sich Behinderung und Begabung nicht vereinbaren lassen. Dadurch werden die Grenzen für die persönlichen Entwicklungschancen eines Körperbehinderten sehr eng gesteckt. Weiter heißt es in der Resolution: „Über eines sind wir uns dabei im klaren: Eine Gesellschaft, die sich als Leistungsgesellschaft versteht, ist nicht durch Appelle dafür zu gewinnen, sich von der Unhaltbarkeit jenes Vorurteils überzeugen zu lassen. Wir wenigen können durch unsere Leistung und das

Bewusstsein unserer besonderen Fähigkeiten den Überzeugungsprozess vorantreiben helfen; aber wir können es nur, wenn man uns unseren Fähigkeiten entsprechend auch tätig sein lässt und für die uns Nachfolgenden Förderungs- und Ausbildungs-Rahmenbedingungen schafft, die günstiger sind: Rahmenbedingungen, die sicherstellen, dass wir als Schwerekörperbehinderte künftig nicht mehr einen Großteil unserer Kräfte im Kampf gegen Vorurteile und gegen die Reduktion unserer Persönlichkeit auf die Körperbehinderung binden; die darüber hinaus sicherstellen, dass auch unsere individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten ebenso frühzeitig wie differenziert erkannt und in umfassender Weise gefördert werden.“

Wenn wir den Begriff der „Hochbegabung“ bei Behinderten verwenden, dann meinen wir damit jene Kinder und Jugendlichen bzw. Schüler und Auszubildende oder auch jene Studenten, die nicht nur durch besonders gute Leistungen hervorgetreten sind, sondern die auch hinsichtlich ihrer künftigen Leistungsfähigkeit als günstig eingeschätzt werden. Als maßgeblich für derartige Urteile und Prognosen erscheinen uns sowohl Erzieher und Lehrer, Ausbilder im beruflichen Bereich als auch Eltern und Freunde, denen diese Behinderten gut vertraut sind.

Es kann uns also nicht damit gedient sein, wenn sich die Diagnostik auf die Ermittlung des Intelligenzquotienten beschränkt oder auf Aussagen, die durch Eignungsuntersuchungen gewonnen werden. Wichtiger noch scheint es zu sein, etwas darüber zu erfahren, ob und in welcher Weise begabte Behinderte in der Lage sind, ihr Wissen und Können in konkreten Situationen anzuwenden. Wir benötigen nicht die Daten testpsychologischer Untersuchungen, sondern wir müssen wissen, wie der begabte Behinderte auf bestimmte Anforderungen reagiert, ob er Vertrauen zu seiner Leistungsfähigkeit besitzt, ob er imstande ist, in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt sich selbst zu verwirklichen. Antworten auf diese Fragen lassen sich durch eine Förderdiagnostik gewinnen, die im Wesentlichen darauf ausgerichtet ist, ihre Einsichten im Zuge der von ihr ausgelösten Lernprozesse herbeizuführen.

Die Frage, wie ist Hochbegabung bei Behinderten zu definieren, ist m. E. also wesentlich differenzierter zu verstehen, als die wissenschaftliche Forschung bisher dargelegt hat. Ich erlebe eine erhebliche Diskrepanz zwischen theoretischen Erfordernissen und praktischen Umsetzungsmöglichkeiten.

Ferner ist in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass Pädagogen in der Regel nicht hinreichend darauf vorbereitet werden, Begabungspotentiale bei schwerbehinderten Schülern zu entdecken, zu entwickeln und zu fördern, obwohl das Phänomen der Hochbegabung in der pädagogischen Diskussion heute stärker beachtet wird, als dies noch vor einigen Jahren der Fall war.

Für hochbegabte Behinderte ist es schwer, während ihrer schulischen, beruflichen bzw. universitären Ausbildung die Realität des späteren beruflichen Umfeldes, etwa die Kommunikation mit Kollegen am Arbeitsplatz, zu erfassen. Sie stehen in Gefahr, die spätere Berufssituation nicht richtig einzuschätzen und einer Überforderung ihrer Leistungsfähigkeit zu erliegen. Behinderte kämpfen zwar oft gegen Fremdbestimmung, geben aber nicht zu, dass sie häufig überfordert wären, wenn sie sich selbst bestimmen würden. Selbstbestimmung, auch bei hochbegabten Behinderten, heißt: das Akzeptieren der eigenen Grenzen, zum Beispiel im kommunikativen Umgang mit anderen.

Eine Überforderung der eigenen Person absorbiert jedoch die Kraftreserven, die für die Begabungsentfaltung benötigt werden. Das Bild, das die Betroffenen bieten, ergibt eine Mittelmäßigkeit, die eigentlich nicht gegeben ist.

Nichtbehinderte Menschen übersehen häufig, dass Behinderte einen erheblichen Mehraufwand an Kraft und Zeit benötigen, um ein gestecktes Ziel zu erreichen. Behinderte sind gezwungen, sich immer wieder aufs neue selbst zu motivieren, um im Alltag bestehen zu können. Wenn man bedenkt, welcher Einsatz erforderlich ist, um eine Finanzierungsmöglichkeit zu finden, die den behinderungsbedingten Mehrbedarf gegenüber Nichtbehinderten sicherstellt, dann kann man ermessen, wie schwierig es ist, das Prinzip der Chancengleichheit zwischen Behinderten und Nichtbehinderten zu verwirklichen. Der gesunde, hochbegabte junge Mensch kann also gegenüber dem hochbegabten Behinderten seine gesamte Kraft und Zeit zu seiner Begabungsentfaltung früher und nachhaltiger einsetzen als dieser und damit wesentliche Vorteile für seine Entwicklung gewinnen. Hier gilt es nachzudenken, wie diesen Unzulänglichkeiten begegnet werden kann. Aus diesem Beispiel ist auch erkennbar, dass die freie Selbstentfaltung ihre Grenzen hat. Das Akzeptieren der begrenzten Lebensqualität ermöglicht erst die eigene Selbstbestimmung, wobei es unsere Aufgabe ist, Behinderten bei der Entwicklung einer eigenen Lebensperspektive in verstärktem Maße beratend und begleitend zur Seite zu stehen.

Umbesinnung und gesetzliche Neufestlegung sind nötig. Behinderte, die den beruflichen Wettbewerb bestehen sollen, müssen nach dem neuesten technischen Stand ausgebildet sein. Ich meine sogar, dass sie der allgemeinen Entwicklung eine Nasenlänge voraus sein sollten. Dies gilt im Besonderen für Fort- bzw. Weiterbildung der Betroffenen.

Berufliche Bildung ist mehr als berufliche Ausbildung. Wir haben die Verpflichtung, die jungen begabten Behinderten, die sich für die moderne und hochdifferenzierte Arbeitswelt vorzubereiten bestrebt sind, in umfassender Weise zu bilden, damit sie imstande sind, sich in unserer heutigen Arbeits- und Sozialwelt als eigenständige Persönlichkeiten durchzusetzen und zu behaupten. Diese Gruppe der besonders begabten Behinderten ist nicht darauf ausgerichtet, Versorgungsansprüche an die Gesellschaft zu stellen, sondern sie möchte ihren eigenen aktiven Teil dazu beitragen, in die Gesellschaft eingegliedert und von ihr akzeptiert zu werden.

Gestatten Sie bitte, dass ich in diesem Zusammenhang noch einen weiteren Gedanken äußere:

Dieser bezieht sich auf die Zusammenarbeit der Behinderten mit den Einrichtungen zur Berufsausbildung im weiteren Sinne. Es gibt etliche hochbegabte Behinderte, die trotz ihres intellektuellen bzw. wissenschaftlichen Leistungsvermögens den Gedanken, ein Hochschulstudium anstreben zu können, verwerfen. Es gibt eine Reihe von Gründen dafür, und ich finde einen solchen Entschluss durchaus verständlich. Diesen Behinderten wäre jedoch sehr damit gedient, eine qualifizierte Ausbildung etwa in einem technologischen Beruf durchlaufen zu können und auch eine bessere Fortbildungschance, z.B. zum Meister, eingeräumt zu bekommen. Das ist bislang nur mit größten Mühen in seltenen Ausnahmefällen erreicht worden.

Es kann keinen Sinn haben, hochbegabten Behinderten, die Führungsfähigkeiten beherrschen, den Weg nach oben nur über die Universität zu ermöglichen. Vielmehr müssen wir diesen Gruppen der Behinderten in erforderlichem Umfang einen Weg anbieten, in ihrem Beruf auch eine Meisterprüfung ablegen zu können. Hier ist mit gezielten Maßnahmen den Behinderten ein neuer Wirkungsbereich anzubieten. Sicherlich ist dazu ein gerüttelt Maß an sozialer Intelligenz, also Fähigkeit und Umsichtigkeit im Umgang mit anderen Men-

schen erforderlich, um daraus auch einen beruflichen Erfolg zu schmieden. Lassen Sie uns diese Gruppe der Behinderten doch dazu ermutigen!

Hat sich die Situation für Behinderte seit dem Internationalen Symposium auf dem ECHA-Kongress in Zürich 1988 verändert? Eine qualifizierte Ausbildung ist noch lange nicht selbstverständlich und oft noch Einzelkämpfern überlassen, die trotz großer psychischer und physischer Belastungen den steinigen Weg in Angriff nehmen. Unsere Umfrage und die eindrücklichen Erfahrungsberichte zeigen auf, wie das Anliegen der Schwerbehinderten, die Begabungsförderung Körperbehinderter als eine dringliche Aufgabe der Gesellschaft zu erkennen, immer noch nicht verwirklicht ist. Ein Behinderter hat die Situation wie folgt umschrieben:

„Oft reicht hierzulande ein einziger Punkt im Anforderungskatalog eines Berufsfeldes, den zu erfüllen der Behinderte nicht in der Lage ist, aus, und bereits wird die Ausbildung dem Behinderten verweigert. Weniger architektonische und technische Schwierigkeiten also, sondern die geistige Unbeweglichkeit und Voreingenommenheit von Entscheidungsträgern beeinflussten meinen beruflichen Werdegang.“

Es gilt, zu einem neuen Denkansatz gegenüber den Behinderten zu kommen, um insbesondere die Begabungsentfaltung bei Behinderten, die viel zu wenig gefördert wird, zu berücksichtigen, um damit eine echte Chancengleichheit und Integration in Familie, Beruf und Gesellschaft zu erreichen.

Anlage:

Beschluss schwerkörperbehinderter hochbegabter Teilnehmer anlässlich des Workshops im November 1988 in Zürich im Rahmen des ECHA-Kongresses.

Internationales Symposium 1988 in Zürich unter dem Thema:

Schwerstbehinderte - Erkennung und Förderung hoher Begabung

Resolution schwerkörperbehinderter Teilnehmer

der First European Conference of the European Council for High Ability (ECHA-Kongress) an die Gesellschaft, die Begabungsförderung Körperbehinderter als eine dringliche Aufgabe zu erkennen, die bisher vernachlässigt wurde:

1. Nach der längst widerlegten, jedoch immer noch vorherrschenden Auffassung der Gesellschaft ist der Entwicklungsprozess angeblich erheblich gestört und begrenzt, wenn bei einem Menschen ein schwerwiegender, medizinisch nicht behebbarer Körperschaden vorliegt. Erst dieses Vorurteil hat für Begrenzungen der Entwicklungs-Chancen gesorgt.
2. Die eben aus diesem Grund bislang noch sehr wenigen Körperbehinderten, die mit ihrer Lebensgeschichte das Vorurteil zu widerlegen vermochten, verdanken dies bisher meist nicht systematischer, institutioneller Förderung, sondern
 - einem für ihre Entwicklung außergewöhnlich günstigen familiären/sozialen Umfeld,
 - einem unerschütterlichen Vertrauen der Eltern in ihre Leistungsfähigkeit bei entsprechender Stützung,
 - einigen wenigen, die mit pädagogischer Einfühlsamkeit, Kompetenz und Engagement den richtigen Weg gefunden haben, sie vor stetig erhöhte Anforderungen zu stellen und diesen dann auch gewachsen zu sein,
 - nicht zuletzt ihrer eigenen unermüdlichen Anstrengung und Hartnäckigkeit.

3. Als die grundlegende Vorbedingung für angemessene Förderung aller sehen wir an, dass sich die Gesellschaft in ihrem Werten und Handeln von jenem Vorurteil künftig löst.

4. Über eines sind wir uns dabei im klaren: Eine Gesellschaft, die sich als Leistungsgesellschaft versteht, ist nicht durch Appelle dafür zu gewinnen, sich von der Unhaltbarkeit jenes Vorurteils überzeugen zu lassen. Wir wenigen können durch unsere Leistung und das Bewusstsein unserer besonderen Fähigkeiten den Überzeugungsprozess vorantreiben helfen; aber wir können es nur, wenn man uns unseren Fähigkeiten entsprechend auch tätig sein lässt und für die uns Nachfolgenden Förderungs- und Ausbildungs-Rahmenbedingungen schafft, die günstiger sind: Rahmenbedingungen, die sicherstellen, dass wir als Schwerkörperbehinderte künftig nicht mehr einen Großteil unserer Kräfte im Kampf gegen Vorurteile und gegen die Reduktion unserer Persönlichkeit auf die Körperbehinderung binden; die darüber hinaus sicherstellen, dass auch unsere individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten ebenso frühzeitig wie differenziert erkannt und in umfassender Weise gefördert werden.

5. Um das zu verändern, sind u. a. folgende Schritte notwendig:

- Sicherstellung einer entscheidend verbesserten Früherkennung und Frühförderung. Dazu gehört auch die Aufklärung und emotionale Unterstützung der Eltern sowie verbesserte Fortbildung der Betreuer,
- Auswertung der schulischen und universitären Förderung, der notwendig psychomotorischen, sozialkommunikativen sowie emotionalen Aspekte,
- verstärktes Engagement auf dem Sektor der Hilfsmittel-Technologie, deren Entwicklung und Nutzung,
- Abbau vermeidbarer Schwierigkeiten und Widerstände in allen Bereichen der Ausbildung, des Zugangs in die und in der Berufstätigkeit.

Alle Förderungskonzepte können nur sinnvoll erarbeitet und angewendet werden, wenn die Behinderten selbst verantwortlich daran mitarbeiten.

6. Bei dem Symposium, das bewusst im Rahmen des ECHA-Kongresses veranstaltet worden ist, ging es den Teilnehmern um die Sensibilisierung der Öffentlichkeit für die in allen anderen Bildungsbereichen längst gewonnene Einsicht,
- dass Begabung, um zu Leistungsfähigkeit werden zu können, frühzeitiger, steter und ungehinderter Anregungen bedarf, permanenter Herausforderung, dank derer sie sich erst entfaltet,
 - dass die Begabung schwerkörperbehinderter Kinder ebenso unentdeckt wie unentwickelt bleibt, wenn nicht effizient kompetente Frühförderung einsetzt, welche die sonst fast unvermeidlichen Erfahrungs- und Anregungsdefizite bereits in frühester Jugend von vornherein ausschließt,
 - dass es vor allem an der Bereitschaft mangelt, die Situation grundlegend zu ändern.

Michael Jäger
Stiftung zur Förderung körperbehinderter hoch Begabter
Buchenweg 1
FL-9490 Vaduz
Fürstentum Lichtenstein
Tel. (00423) 232 84 24
Fax (00423) 233 16 24

Maßnahmen der Begabtenförderung in Hamburg

1. Fördermaßnahmen zur Verkürzung der Schulzeit (Akzeleration)

- 1993-1996 Modellversuch an 7 Gymnasien und 2 Gesamtschulen: **„Entwicklung und Erprobung eines Modells zur Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler durch Fördermaßnahmen zur Verkürzung der individuellen Schulzeit“**.
- Seit dem Schuljahr 1996/97 ist das **„geförderte Springen“** eingeführt: hierzu erhalten Schulen 1 LWS für 1 Schuljahr zwecks Eingliederung der „Springer“ in den nächst höheren Klassenverband. In der Zeit zwischen Schuljahr 1996/97 und 1999/2000 hat sich die Zahl der „Springer“ in den Grundschulen und Gymnasien etwa verdoppelt (in allen Schulformen insgesamt von 57 auf 99). Die Organisation der individuellen Fördermaßnahmen erfolgt entweder durch die Schulen oder über die Beratungsstelle besondere Begabungen-BbB.
- Seit dem Schuljahr 2000/01 unterstützt die Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung an 7 Gymnasien den Schulversuch **„Schulzeitverkürzung in Springergruppen“** durch Bildung besonderer Lerngruppen, die den Unterrichtsstoff der Klassen 6-8, bzw. 7-9 in zwei Schuljahren erarbeiten. Danach werden die Schüler wieder in den regulären Unterrichtsbetrieb eingegliedert.

2. Flexibilisierung zur vorzeitigen, d.h. rechtzeitigen Einschulung

- Mit Inkrafttreten des Hamburger Schulgesetzes zum 1.8.1997 erfolgte eine Neuregelung und Ermutigung der **vorzeitigen - gemessen am Entwicklungsstand des Kindes rechtzeitigen - Einschulung**.
- Kinder, die nach dem 30.6. das 6. Lebensjahr vollenden, können auf Antrag der Erziehungsberechtigten zu Beginn des Schuljahres aufgenommen werden. Seitdem deutlicher Anstieg der Zahl vorzeitig eingeschulter Kinder: 1995/96 = 2,9 %, 1999/2000 = 7,5 %. Die flächendeckende Einführung der Verlässlichen Halbtagsgrundschule hat diesen Trend zusätzlich verstärkt.

3. Seit August 1996 existiert die Beratungsstelle besondere Begabungen-BbB mit dem Auftrag:

- Einzelfallberatung für Eltern, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler
- Beratung von Schulen für Lehrkräfte, Kollegien, Teams, Schulleitungen
- Konfliktmoderation
- Lehrer- und Elternfortbildung
- Entwicklung und Erprobung schulischer Förderkonzepte
- Unterrichtsergänzende Maßnahmen der Begabtenförderung im Rahmen von Kooperationsprojekten mit außerschulischen Einrichtungen und freien Trägern.

4. 1999 erfolgte die Gründung des „Netzwerks Begabtenförderung Hamburg“ zwischen der Beratungsstelle besondere Begabungen-BbB, William-Stern-Gesellschaft für Begabungsforschung und Begabtenförderung e.V., Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind e.V., Regionalverband Hamburg.

- Das Netzwerk war Veranstalter einer Tagung im Hamburger Institut für Lehrerfortbildung: „Begabtenförderung. Herausforderung und Aufgabe“ am 9.10.1999
- Es tagt viermal im Jahr zwecks Informationsaustausches, für Absprachen zur Öffentlichkeitsarbeit, zur Planung und Durchführung gemeinsamer Projekte.

5. Zu den Hamburger Regelangeboten gehören zahlreiche schulische und außerschulische Enrichmentangebote, wie

- Zum Ausbau des **Wettbewerbswesens** als gezieltes Instrument der Begabtenförderung gehören:
 - Aufnahme neuer Wettbewerbe (z.B. „Join Multimedia“, „Geografie Wissen“ oder „Junior – bestes Miniunternehmen),
 - Intensivierung der Öffentlichkeitsarbeit, Einrichtung von „**Förderfonds für Forschernachwuchs**“,
 - Erweiterung des alljährlich stattfindenden Wettbewerbsfests um eine Wettbewerbsmesse.

Im Bundesvergleich ist die Beteiligung Hamburger Schülerinnen und Schüler an überregionalen Wettbewerben überdurchschnittlich hoch. Allerdings gibt es große Schwankungen zwischen den Schulen.

Die **außerschulischen Enrichmentangebote** konnten in den zurückliegenden Jahren dank verlässlicher Kooperationspartner erheblich ausgeweitet werden:

- Seit 1983 führt die William-Stern-Gesellschaft ab Jahrgangsstufe 7 eine „**Talentförderung Mathematik**“ durch. Die Anmeldung erfolgt auf Empfehlung der Lehrkräfte oder auf Wunsch von Eltern und Schülern. Die Eltern leisten hierfür einen jährlichen Beitrag bis zu DM 500.- Geringverdienende können von der Kursgebühr befreit werden.
- Für andere mathematisch interessierte und begabte Schülerinnen und Schüler bietet das Institut für Lehrerfortbildung in sechs regionalem Standorten den „**Schülerzirkel Mathematik**“ an. Die Teilnahme ist kostenlos.
- Ein entsprechendes Förderprogramm existiert seit dem Schuljahr 1999/2000 auch für Grundschulkinder im Rahmen des Projekts „**Kinder in der Primarstufe auf verschiedenen Wegen zur Mathematik (PriMa)**“. Kooperationspartner: Universität Hamburg, William-Stern-Gesellschaft und Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (Fachreferat Mathematik, Beratungsstelle besondere Begabungen und Institut für Lehrerfortbildung). Während ein Teil der angemeldeten Kinder in die „Talentförderung“ aufgenommen wird, erhalten alle anderen Kinder das Angebot, an einem der insgesamt 40 regional eingerichteten „Mathezirkeln“ teilzunehmen. Mehr als 400 Dritt- und Viertklässler nehmen durchschnittlich an den 14-tägigen Treffen kostenlos teil.
- Das als Einrichtung des Instituts für Lehrerfortbildung im März 2000 eröffnete **Naturwissenschaftlich-technische Zentrum (NWZ)** wendet sich neben der Breitenförderung auch an besonders begabte Kinder und Jugendliche. So unterstützt das Projekt „Service und Kommunikation“ Schülerinnen und Schüler, die an einem naturwissenschaftlichen Wettbewerb (z.B. „Jugend forscht“ oder „Internationale Biologie-Olympiade“) teilnehmen möchten, ebenso diejenigen, die eine Facharbeit oder „besondere Lernleistung“ für die Abiturprüfung erbringen wollen. In Kooperation mit dem Studienkreis GfM wird 14-tägig eine Veranstaltung zum mikrobiologischen Arbeiten für Grundschulkinder angeboten.
- Die Beratungsstelle Chemie/Naturwissenschaft am Institut für Lehrerfortbildung bietet regelmäßige „**Jugend forscht-Cafes**“ als Treffpunkt für wettbewerbsinteressierte Schüler und Lehrer an.
- Seit 1986 werden für literatur- und schreibtalentierte Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 7 und 8 Kurse „**Kreatives Schreiben**“ durch-

geführt. Dieser zunächst von der William-Stern-Gesellschaft im Rahmen eines von der Bund-Länder-Kommission geförderten Modellversuchs wird seit dem Schuljahr 1990/91 vom Institut für Lehrerfortbildung angeboten. In den Schuljahren 1999/2000 und 2000/01 wurden jeweils 8 Kurse mit 105 bzw. 110 Teilnehmern eingerichtet. Die Teilnahme ist kostenlos.

- Neben der Breitenförderung bietet die **Staatliche Jugendmusikschule** spezielle Kurse für besonders begabte Kinder an. Hierzu gehören „Förderklassen“ für Gehörbildung und Musiktheorie sowie Ensemble-Unterricht. Eine „Studienvorbereitende Ausbildung“ bereitet gezielt auf die Aufnahmeprüfungen der Musikhochschulen vor. Im „Neuen Knabenchor“ werden seit 10 Jahren Jungen mit besonderen musikalischen und stimmlichen Begabungen gefördert. Die Staatliche Jugendmusikschule unterstützt alle musikalischen Wettbewerbe, insb. Jugend musiziert.
- Im Rahmen des 1993 gestarteten Kooperationsprojekts „**Schule und Verein**“ können Schüler der Klassenstufen 5-10 an einer leistungssportorientierten Talentförderung teilnehmen.

6. Zur Unterstützung von Schulen durch die Beratungsstelle besondere Begabungen werden u.a. die folgenden – in der Regel halbjährigen – **Pilotprojekte** mit **schulbehördlichen** Partnern durchgeführt:

- Mit dem Förderverein des NWZ, der TU Harburg und Industriebetrieben ist ein Projekt „**Forschen in Naturwissenschaft und Technik**“ für Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 9 und 10 geplant.
- In Kooperation mit der *Beratungsstelle Chemie/Naturwissenschaft* am Institut für Lehrerfortbildung und „Jugend forscht“ startet im Schuljahr 2001/02 das Pilotprojekt „**PROBEX – Vom Probieren zum Experimentieren für Grundschülerinnen und -schüler**“ der Klassenstufen 3 und 4.
- Ein weiteres Pilotprojekt in Kooperation mit dem „*Zentrum für Schulbiologie und Umwelterziehung (ZSU)*“: „**Biologisches Forschen und Experimentieren**“ richtet sich an die Klassenstufen 5 und 6.
- In Zusammenarbeit mit der *Beratungsstelle Informationstechnische Bildung (ITB)* am Institut für Lehrerfortbildung wird für besonders begabte Kinder der Klassenstufen 5-7 das Multimedia-Projekt „**Computer- und Medienwerkstatt**“ (**COMET**) angeboten.

- An zwei Hamburger Grundschulen werden die Projekte „**Philosophieren mit Kindern**“, bzw. „Kinder-Künste-Kulturen – Kinder arbeiten gemeinsam mit Künstlern und Schriftstellern“ durchgeführt. Hierzu findet auch eine **Multiplikatoren-Fortbildung** statt.
 - Zusätzliche Fördermaßnahmen für „Springer“ sowie andere Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen sind an verschiedenen Schulen initiiert worden: „**Kinder schreiben Geschichten**“, „**Mathe-Knobel-Kurs**“, „**Erstellen von Web-Sites**“, **Förderkurse in Deutsch, Englisch, Mathematik und Chemie**.
7. Zusätzlich hat die Beratungsstelle besondere Begabungen Pilotprojekte mit „**freien**“ **Anbietern** entwickelt:
- Für Grundschulkinder bietet das Hamburger Lehrinstitut für Lern-, Arbeits- und Schreibtechnik *oko* **Projektkurse für unterschiedliche Lernbereiche** an, in denen die Kinder ein selbstgewähltes Thema erarbeiten. Im Anschluss wird das Projekt in der jeweiligen Schule weitergeführt und präsentiert.
 - Im Pilotprojekt „**Begabungsförderung durch künstlerisches Experimentieren**“ an der „*Kunst-Schule für Kinder*“ erhalten Grundschulkinder Gelegenheit, sich in den Künsten Bewegung und Tanz, bildende und angewandte Kunst, Rollenspiel und Theater, Musik, Sprache und Literatur zu erproben. Das Projekt ist keine Talentförderung im engeren Sinn, sondern zielt auf die Förderung sozial-emotionaler Kompetenz und wird auch Kindern angeboten, deren Schulleistungen weit hinter ihren Begabungspotenzialen zurückbleiben („underachiever“).
 - Der *Studienkreis GfM* bietet Kindern aus der Klassenstufe 5 und 6 ein „**Zusatzangebot Chemie**“ an, das auf das Erkennen und Verstehen naturwissenschaftlicher Phänomene im Wege der praktischen Untersuchung zielt.
 - In Kooperation mit dem „*Institut für angewandte Lern- und Begabungsforschung (IaLB)*“ wird Kindern der Klassenstufen 5 – 7 das Projekt „**Kreatives Denken**“ angeboten. Ziel ist es, sie durch den Einsatz verschiedener Techniken an Erfindungen heranzuführen.

8. Schulen mit besonderen Profilen bieten Möglichkeiten der besonderen Begabungsförderung. Dazu können gehören:

- **bilinguale Unterrichtsangebote** von Gymnasien in Englisch und Französisch. Als Angebotsschulen bieten vier bilinguale Grundschulen italienisch, spanisch und portugiesisch an. Eine bilinguale Grundschule deutsch-türkisch ist geplant.
- **musik-** und **sportbetonte** Schulen.
- Zwei „Gelehrtenschulen“ mit **altsprachlichem** Schwerpunkt.
- Schulen mit einem besonderen **naturwissenschaftlichen** oder **fremdsprachlichen** Profil.
- Gesamtschulen mit **Fach-** oder **Profilklassen**.

9. Einbeziehung der Begabtenförderung in die Lehreraus- und -fortbildung:

- Seit 1996 führt die Beratungsstelle besondere Begabungen in Zusammenarbeit mit dem Institut für Lehrerfortbildung viermal jährlich ganztägige Fortbildungsveranstaltungen durch, an der neben Lehrkräften häufig auch Eltern und andere Interessierte teilnehmen können. Themen: Begabungsbegriff, theoretische Konzepte, Begabungsdiagnostik, Möglichkeiten und Maßnahmen der Begabtenförderung in Hamburg, Gespräche zwischen Eltern und Lehrkräften zur Klärung unterschiedlicher Erwartungen.
- Multiplikatoren-Ausbildung für Seminarleiter am Staatlichen Studienseminar
- Ausbildung von Beratungslehrkräften
- Fortbildung für Lehrkräfte und Berater an Integrationsschulen
- Fortbildungsveranstaltungen zur Schulanfangstagung für Lehrkräfte der 1. und 5. Klassen

Dr. Wilfried Manke

Beratungsstelle besondere Begabungen-BbB

Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Hamburg

Winterhuder Weg 11 · 22085 Hamburg

Tel. (040) 428 63 – 29 29 · Fax: (040) 428 63 – 29 23

Wilfried.Manke@bsjb.hamburg.de

Sonja Greven

Karriere oder soziale Kompetenz?

Ziele der integrierten Begabtenförderung

Ich darf mich Ihnen zunächst kurz vorstellen: Mein Name ist Sonja Greven, ich studiere Mathematik mit Nebenfach Medizin in Aachen. Zur Zeit bin ich Referentin für Hochschulpolitik im Senat des Evangelischen Studienwerkes Villigst, dem ständigen Gremium der stipendiatischen Selbstverwaltung. Ich spreche hier für eine gemeinsame Interessengruppe von Stipendiatinnen und Stipendiaten des Evangelischen Studienwerkes sowie des Cusanuswerkes, der bischöflichen Studienförderung. Wir möchten uns ganz herzlich für die Möglichkeit bedanken, hier vortragen zu können, und hoffen aufgrund unserer Erfahrungen mit Begabtenförderung einen Beitrag zur Entwicklung neuer Bildungskonzepte zu leisten. Beginnen werde ich deswegen mit einer Vorstellung unserer beiden Studienwerke. Vor diesem Hintergrund werde ich im zweiten Teil des Vortrags unseren Begabungsbegriff und im dritten Teil unser Konzept von Begabtenförderung erläutern sowie daraus Anregungen für ein allgemeines Bildungskonzept ableiten.

Hintergrund

Das Evangelische Studienwerk ist das Begabtenförderungswerk der evangelischen Landeskirchen. Es wurde 1948 aufgrund der Erfahrungen mit dem Nationalsozialismus und des Versagens gerade auch der evangelischen Intellektuellen während dieser Zeit gegründet. Ziel war es, die Kirchen hinsichtlich der Förderung begabter junger Menschen in die Verantwortung zu nehmen und dadurch einen Beitrag zur Demokratisierung des Nachkriegsdeutschlands zu leisten. Als Antwort auf das evangelische Studienwerk entstand 1956 die bischöflich-katholische Begabtenförderung Cusanuswerk.

Das Evangelische Studienwerk und das Cusanuswerk unterstützen ihre Stipendiatinnen und Stipendiaten finanziell, durch an das BAföG angelehnte Stipendien. Außerdem aber legen sie vor allem Wert auf eine ganzheitliche Biographieförderung. Deshalb fördern beide Werke nicht nur gute Leistungen, sondern darüber hinaus auch Engagement im sozialen, politischen, kirchlichen oder sonstigen gesellschaftlichen Bereichen. Die Fähigkeit kritischen Reflexionsvermögens wird ebenfalls als zentral erachtet.

Die fachliche Qualifikation erfolgt weitgehend in Eigenverantwortung, begleitet von Hilfen zur Studien- und Berufsplanung durch Ansprechpartner/innen in den Werken und am Hochschulort. Ein weiterer Schwerpunkt liegt im interdisziplinären Austausch der Stipendiatinnen und Stipendiaten sowohl in den Hochschulgruppen als auch bei thematischer Arbeit innerhalb von werksinternen organisierten Seminarprogrammen. Darüber hinaus wird zu Auslandsaufenthalten ermutigt, diese werden durch individuelle Beratung und Betreuung sowie finanziell unterstützt.

Die Biographieförderung beschränkt sich jedoch nicht auf diese Förderungsformen zur fachlichen Qualifikation, will sie doch einen umfassenden Beitrag zur Identitätsbildung leisten und betrachtet in diesem Zusammenhang vor allem die Befähigung zu demokratischem Handeln als wesentliche Aufgabe. Die Verwirklichung dieser Aufgabe erfolgt im Rahmen der Strukturen selbst, indem die beiden kirchlichen Begabtenförderungswerke eine ausgeprägte stipendiatische Mitbestimmung ermöglichen. In Senat und Programmausschuss bzw. Vorstand, Bildungskommission und Fachschaften gestalten Stipendiatinnen und Stipendiaten ständig die Werkspolitik und das aktuelle Bildungsprogramm mit. Zusätzlich sind die Studierenden bis in die höchsten Gremien der beiden Werke vertreten. Da gesellschaftliches Verantwortungsbewusstsein gefördert werden soll, wird Wert darauf gelegt, dass die Studierenden eben diese Verantwortung auch frühzeitig übernehmen. Stipendiatische Mitbestimmung ist deshalb als integraler Bestandteil in den Strukturen verankert. Insgesamt wird somit versucht, nicht nur fachliche Kompetenz, sondern vor allem die gesamte Persönlichkeit zu fördern, indem Aspekte wie Interdisziplinarität, bürgerschaftliches Engagement, demokratisches Bewusstsein und Interesse an aktuellen gesellschaftlichen Fragen im Bildungsprozess strukturell berücksichtigt werden.

Begabungsbegriff

Im Gegensatz zu einem enggeführten Begabungsbegriff, bei dem es hauptsächlich um fachliche Brillanz geht, bevorzugen wir einen eher weitgefassten Begabungsbegriff. Begabungen zeigen sich unserer Meinung nach in den unterschiedlichsten Erscheinungsformen. Sie äußern sich beispielsweise in intellektueller, sozialer, künstlerischer, technischer oder praktischer Hinsicht. Begabungen sollten deshalb nicht selektiv gefördert werden. Im Gegenteil ist eine breite Begabtenförderung für eine Gesellschaft unverzichtbar. In einer Förderung, die alle Formen von Begabungen umfasst, sollten in den verschie-

densten Berufsgruppen Menschen gefördert werden, die über den Tellerrand des Unmittelbaren blickend Verantwortung in ihrer eigenen gesellschaftlichen Rolle übernehmen. Darüber hinaus ermöglicht die Vielfältigkeit von Begabungen das Entstehen unterschiedlicher, die Gesellschaft kritisch reflektierender Positionen. Als Oppositionen können sie eine wichtige Korrektivfunktion für die Gesellschaft darstellen und Denkanstöße liefern. Eine besondere Rolle in diesem Prozess der fortwährenden Selbstreflexion der Gesellschaft haben dabei zum Beispiel immer schon Künstlerinnen und Künstler gespielt, die in der Regel bei einer selektiven Förderung von Begabung nicht berücksichtigt würden.

Für uns beinhaltet Begabung neben der fachlichen Kompetenz vor allem auch darüber hinausgehende Fähigkeiten. Wichtig ist es, Fachgrenzen überschreiten und unterschiedliche Fachgebiete verbinden zu können. Gerade die Verknüpfung von fachlicher Kompetenz mit der Fähigkeit, das eigene Fach kritisch hinterfragen, es in den gesellschaftlichen Kontext einordnen sowie seinen systemischen Kontext aufdecken zu können, sind weitere Merkmale eines weit gefassten Begabungsbegriffs nach unseren Vorstellungen. Hinzu kommen sollten ein hohes Reflexionsvermögen, gute intellektuelle und analytische Fähigkeiten und im besonderen Maße auch die Bereitschaft, Verantwortung für Belange des Gemeinwohls zu übernehmen.

Wir möchten hier ausdrücklich einen allgemeinen Begabungsbegriff dem bloßen Vorhandensein von Fachbegabung gegenüberstellen. Es geht uns eben nicht um reine Funktionseliten, sondern um ein inter-, multi- und transdisziplinär angelegtes Konzept von Begabungsförderung. Durch die Unterstützung ihrer besonderen Fähigkeiten sollen Menschen herangebildet werden, die Zusammenhänge erkennen und Folgen von aktuellen Entwicklungen kritisch abschätzen können, die undemokratische Tendenzen aufzeigen und bekämpfen, sowie innovativ und fachkundig arbeiten können. Denn gerade die Erfüllung dieser Aufgaben ist unerlässlich für eine funktionierende Demokratie.

Begabtenförderung

Wie sollte nun aus unserer Sicht Begabtenförderung aussehen? Für uns ist besonders wichtig, dass Begabtenförderung zu keiner rein fachlichen Förderung verkommen darf. Wir würden uns zwar auch eine differenziertere fachliche Förderung sowohl an den Schulen als auch an den Hochschulen

durch fachergänzende, vertiefende und weiterführende Angebote wünschen. Doch steht bei uns der Gedanke im Vordergrund, dass Bildung wesentlich mehr beinhaltet als nur die Vermittlung von Wissen.

Es ist gerade der außerschulische bzw. außeruniversitäre Bereich, der in der Begabtenförderung wie allgemein in Bildungskonzepten verstärkt eine wichtige Rolle spielen sollte. Der soziale, kulturelle, kirchliche oder politische Bereich kann wesentlich zu einer Identitätsbildung jenseits von fachlicher Bildung beitragen. Seien es nun der Sportverein, Greenpeace oder die Jugendfeuerwehr – als demokratisch verfasste Institutionen sind Vereine besonders geeignet, als Schulen der Demokratie eine weitgreifende identitätsbildende Funktion zu erfüllen. Die satzungsgemäße Beteiligung der Jugendlichen an Selbstverwaltungs- und Mitbestimmungsverfahren vermittelt frühzeitig kommunikative Fähigkeiten, konstruktive Auseinandersetzung mit anderen Meinungen, gemeinschaftliches Engagement und politisch-demokratisches Bewusstsein. Im Verein ist außerhalb des verpflichtenden Rahmens, den die Schule vorgibt, selbstbestimmtes Lernen möglich. Deswegen sollten stärker als bisher solche Angebote in ein allgemeines Bildungskonzept eingebunden werden. Dazu ist es nötig, entsprechende Angebote zu fördern, den Informationsfluss zwischen schulischen und außerschulischen Einrichtungen zu verbessern und Kinder und Jugendliche zur Teilnahme, d. h. zur freiwilligen Mitgliedschaft, zu ermuntern.

Zusätzlich können viele der positiven Elemente im außerschulischen Bereich auch in die Schulen geholt werden. Eine solche Vermittlung erscheint sinnvoll, weil sich unserer Meinung nach Begabtenförderung weder in einer Verkürzung der Schulzeit, noch in der Schaffung von Eliteschulen erschöpfen kann. Wir würden hierin die Gefahr sehen, die identitätsbildenden Komponenten zugunsten der fachlichen Qualifikation einseitig zu vernachlässigen. Dagegen sollten in einem Konzept von integrierter Begabtenförderung Möglichkeiten wie die Schülerselbstverwaltung, in denen frühzeitig Verantwortung übernommen und selbständig gestalterisch gearbeitet werden kann, besonders gefördert und in die Schulen integriert werden. Darüber hinaus verknüpfen Arbeitsgemeinschaften in idealer Weise selbständiges Lernen und Arbeiten mit der Möglichkeit, interessierte Schülerinnen und Schüler in fachübergreifenden, vertiefenden und weiterführenden Angeboten zu fördern. Ein Bildungskonzept nach unseren Vorstellungen sieht solche Angebote als integralen Bestandteil der Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern und honoriert diese Arbeit deshalb genauso wie den Fachunterricht.

Im Hochschulbereich decken die bereits vorhandenen Begabtenförderungswerke den außeruniversitären Bereich vorzüglich ab. Hier gibt es Möglichkeiten, interdisziplinär und interkulturell zu lernen und zu arbeiten, über werkspolitische oder programmatische Arbeit demokratische Prozesse zu erleben und mitzugestalten. Allerdings ist zu überlegen, wie deutlich mehr Studierenden solche Bildungsformen ermöglicht werden könnten. Darüber hinaus ist eine weitere Flexibilisierung der Richtlinien wünschenswert, so dass den Studienwerken verstärkt eine Biographieförderung ermöglicht wird. Den Stipendiatinnen und Stipendiaten sollten noch mehr als bereits jetzt möglich besondere Entscheidungen wie außergewöhnliche Praktika, Auslandsaufenthalte, Zweitstudiengänge oder sogar Studienfachwechsel offen stehen, ohne dass sie deshalb vorzeitig von der Förderung ausgeschlossen werden.

Ich möchte nun kurz unsere wichtigsten Punkte zusammenfassen. Begabung lässt sich unserer Meinung nach nicht auf fachlichen Brillanz reduzieren. Deswegen muss eine ideale Begabtenförderung neben der fachlichen vor allem eine persönlich-identitäre Weiterentwicklung beinhalten und zu politischer Partizipation, bürgerschaftlichem Engagement, einer Auseinandersetzung mit anderen Fachgebieten und einem verantwortungsbewussten Umgang mit dem eigenen Fach sowie gesellschaftlichen Fragen motivieren. Dazu sollte neben der fachlichen Ausbildung in der Schule verstärkt politische Bildung im Rahmen außerschulischer bzw. außeruniversitärer Angebote vermittelt werden.

Wir möchten abschließend noch einmal die Notwendigkeit betonen, den Begabungsbegriff nicht auf den rein intellektuellen Sektor zu beschränken. Vielmehr sollten unsere Vorschläge als Anregung verstanden werden, hieraus ein allgemeines Bildungskonzept abzuleiten, das verstärkt junge Menschen gezielt nach ihren Fähigkeiten fördert und dabei neben der fachlichen Qualifikation vor allem die Identitätsbildung nicht aus den Augen verliert.

Sonja Greven

Interessengruppe Evangelisches Studienwerk und Cusanuswerk

Lousbergstr. 5 · 52072 Aachen

Tel. (0241) 15 70 827 · Sonja.Greven@post.RWTH-Aachen.de

Elsbeth Müller-Rosigkeit

Förderung von Begabungen in den Grundschulen Baden-Württembergs

Die Förderung von Begabungen in den Grundschulen des Landes Baden-Württemberg beruht auf mehreren Eckpfeilern:

1. Flexibilisierung des Stichtages zur Einschulung sowie des Überspringens von Klassen
2. Kindgerechte Schuleingangsstufe
3. Arbeitsgemeinschaften und Förderkurse in den Grundschulen
4. Kinder- und Jugendakademie Stuttgart
5. Beratungsnetz durch Ansprechpartner

Mit diesen Eckpfeilern wird versucht, besonders begabte Grundschüler angemessen zu betreuen.

Die Maßnahmen beinhalten bezüglich der Lerngruppe integrative sowie segregative Ansätze, bezüglich des Lernangebots Ansätze der Anreicherung (Enrichment), bezüglich der Verweildauer in der Grundschule Ansätze zur Beschleunigung (Akzeleration).

Sie werden im Folgenden mit ihren besonderen Kennzeichen dargestellt.

1. Flexibilisierung des Stichtages zur Einschulung sowie des Überspringens von Klassen (Ansatz: Akzeleration, integrativ)

Die Stichtagsflexibilisierung ermöglicht eine Einschulung von Kindern, die in einem Korridor zwischen dem 1. Juli und 30. September sechs Jahre alt werden. Mit einer Schulanmeldung auf Wunsch der Eltern werden diese Kinder schulpflichtig.

Durch die Änderung der Grundschulversetzungsordnung wird das Überspringen von Klassen flexibel gestaltet.

Schüler können:

- bis zu zwei Klassen überspringen
- direkt in Klasse 2 eingeschult werden
- am Ende des ersten Halbjahres der Klassen 1 bis 3 in die nächsthöhere Klasse
- oder zum Schuljahresende der Klassen 1 und 2 in die übernächste Klasse wechseln
- am Ende der Klasse 3 eine Grundschulempfehlung auf eine weiterführende Schule erhalten und damit in Klasse 5 wechseln.

2. Kindgerechte Schuleingangsstufe

(Ansatz: Akzeleration, integrativ)

Das Reformkonzept „Schulanfang auf neuen Wegen“ berücksichtigt die Heterogenität von Schulanfängern und ermöglicht durch seine Flexibilität und Offenheit eine Förderung aller Kinder.

Im „Modell A 2“, dem weitreichendsten Modell dieser Konzeption, werden folgende Merkmale ausgewiesen:

- jahrgangsgemischte Lerngruppen, ohne Klassenzuweisung
- halbjährliche Einschulung
- variable Verweildauer in der Eingangsstufe von einem halben Jahr bis zu drei Jahren.

Begabte Schüler können nach dieser Konzeption, gemäß ihrem schnelleren Lerntempo, die Eingangsstufe in kurzer Zeit absolvieren. Die Kinder werden in ihren Stammgruppen belassen und wechseln mit einem Teil der Gruppe in Klasse 3 über.

3. Arbeitsgemeinschaften und Förderkurse in den Grundschulen

(Ansatz: Enrichment, segregativ)

Im Rahmen ihres Stundendeputats können Grundschulen anspruchsvolle Arbeitsgemeinschaften oder Förderkurse anbieten.

Dabei sind verschiedene Varianten realisierbar:

- Arbeitsgemeinschaften über einen bestimmten Zeitrahmen, z. B. pro Woche einstündige Denk-Schule oder Schach-AG für die Dauer eines Schuljahres
- epochale Angebote innerhalb der Stütz- und Förderkurse
- schulartübergreifende Arbeitsgemeinschaften, z. B. Gymnasium Klasse 5 kooperiert mit Grundschule Klasse 4.

Ein integrierender Ansatz, wie das Angebot von Denk-Ecken innerhalb eines offenen Unterrichts, ist als eine Förderung von überdurchschnittlich begabten Schülern anzusehen, reicht aber zur Förderung hoch begabter Kinder nicht aus.

4. Kinder- und Jugendakademie Stuttgart

(Ansatz: Enrichment, segregativ)

Die Kinder- und Jugendakademie Stuttgart bietet besonders begabten Grundschulern mit einem breit gefächerten Programm eine zusätzliche Förderung an.

Kennzeichen der Akademie sind:

- freiwillige Arbeitsgemeinschaften, nachmittags an Schulen oder außerschulischen Lernorten
- vielfältige Themenbereiche: Sprachen, Naturwissenschaften, Computer, Technik, Mathematik, kreatives Schreiben u. a.
- Einbeziehung der städtischen Museen und Volkshochschulen
- Referenten: Grundschullehrer oder Fachkräfte außerschulischer Institutionen
- Programm erscheint halbjährlich
- durchgehende, auch aufeinander aufbauende sowie zeitlich kürzere Angebote
- Träger: Stadt Stuttgart in Zusammenarbeit mit dem Kultusministerium
- Geschäftsführung: Grundschule im Einzugsbereich der Stadt Stuttgart
- Finanzierung erfolgt durch Stundendeputate der Lehrer und außerschulische Institutionen, Sponsoren sind willkommen.

Eine weitere Akademie befindet sich im Aufbau.

5. Beratungsnetz durch Ansprechpartner

Innerhalb eines Oberschulamtes besteht ein Beratungsnetz. Jedes Staatliche Schulamt weist einen Ansprechpartner für die Problematik besonders begabter Schüler aus. Diese Ansprechpartner stammen aus dem Kreis der Beratungslehrer oder Grundschullehrer. Sie beschäftigen sich im Besonderen mit der Thematik und erhalten jährlich eine Fortbildung.

Aufgaben der Ansprechpartner sind:

- Beratung von Eltern
- Beratung von Schulleitung und Lehrern
- Durchführung von Tests (Beratungslehrer und Schulpsychologen)
- Einleitung von Fördermaßnahmen.

Rückblick

Den Anstoß zu einem Teil der genannten Fördermaßnahmen gab ein Symposium mit dem Thema „Begabungen fördern - Hoch begabte Kinder in der Grundschule“, das 1998 in Stuttgart stattfand.

Ziel des Symposions war einerseits eine Erschließung der Thematik, andererseits eine umfassende Information aller Einrichtungen, die mit der Grundschule in Verbindung stehen: Staatliche Schulämter, Schulleitungen, Schulpsychologische Beratungsstellen, Pädagogische Hochschulen, Seminare.

Im Vorfeld des Symposions entstand unter Mitarbeit des Kultusministeriums, Wissenschaftlern, betroffener Eltern, Schulpsychologen und Lehrern eine Informationsbroschüre, der Verlauf wurde durch eine Dokumentationsbroschüre festgehalten.

Dieses Symposium konnte für das Land Baden-Württemberg eine Pilotfunktion übernehmen.

Elsbeth Müller-Rosigkeit
Dipl.Päd. Beratungslehrerin
Tel. (07148) 57 73
e.mueller-rosigkeit@t-online.de

Wissen *schafft* Zukunft

Arbeitsgruppe 6

Ziele und Aufgaben eines
Dokumentations- und
Informationszentrums für
Begabungsförderung

Moderation: Annette Heinbokel
Osnabrück



Dokumentation und Information: Damit das Rad nicht immer neu erfunden werden muss

In der Bundesrepublik wurde eine Auseinandersetzung mit dem Thema Hochbegabung erst sehr spät begonnen. Als es Ende der 70er Jahre hier aufgegriffen wurde, gab es keinerlei Dokumentation und demzufolge auch keine Informationen, weder für Wissenschaftler und Fachleute noch für interessierte und betroffene Eltern. Das Stichwort „Hochbegabung“ fehlte in den Bibliotheken der Universitäten und in den Lexika, einzelne Artikel zum Thema waren nirgendwo zusammengefasst und deshalb nur durch Zufall zu finden. Wollten Wissenschaftler über das Thema theoretisch arbeiten, Pädagogen praktisch fördern, Eltern sich über Möglichkeiten für ihre Kinder informieren, so gab es im Grund nur ein Land, in dem sie fündig werden konnten: die USA. Seitdem Terman (1925) in den 20er Jahren seine Untersuchungen an etwa 1500 hochbegabten kalifornischen Kinder begann – die längste Langzeitstudie aller Zeiten, soweit sie noch am Leben sind, werden die „Termites“ immer noch in regelmäßigen Abständen untersucht und befragt – gab es dort eine fast ungebrochene Tradition, sich mit dem Thema auseinander zu setzen. In den USA erhielt die Förderung von und Forschung über Hochbegabte 1957 enormen Aufschwung: Die UdSSR hatte vor den USA einen Satelliten in den Weltraum geschickt, die Amerikaner befürchteten, den Wettlauf der Systeme zu verlieren, der Sputnik-Schock löste dort in den 60er und 70er Jahren aus politischen Gründen zahlreiche Projekte aus.

Auch in den Ostblockländern gab es schon in den 70er Jahren eine gezielte Förderung von Hochbegabten in Form von Sonderklassen und Sonderschulen. In der DDR gab es 1970 26 Sonderschulen für Kinder und Jugendliche mit besonderen Begabungen (Schäfer 1977). In der pädagogischen West-Öffentlichkeit war darüber wenig bekannt, die Mauer existierte auch in den Köpfen. Es wäre interessant, auf dieser Tagung von den Experten zu erfahren, wie viele es 20 Jahre später, also Ende der 80er Jahre waren, und noch viel interessanter, wie viele es heute gibt bzw. wie viele erneut im Aufbau sind.

In Westeuropa wurde 1967 in Großbritannien die National Association for Gifted Children gegründet. 1975 fand in London der erste Weltkongress für hochbegabte und talentierte Kinder statt, Henry Collis, ihr damaliger Vorsitzender, war federführend bei der Ausrichtung. Auf dem Kongress wurden u.a. die ersten sechs Sonderklassen für Hochbegabte in Israel vorgestellt, die 1973 die Arbeit aufgenommen hatten (Butler 1976). In der Sektion III des Kongresses `What my country does for gifted children´ waren 25 Länder vertreten, darunter Brasilien, Ghana, der Irak, Malaysia, Polen, Trinidad und die Türkei; die Bundesrepublik gehörte nicht dazu. In der bundesrepublikanischen Presse wurde über den Kongress zwar berichtet, aber es gab nur wenige Artikel, die ebenso wenige Reaktionen auslösten.

Das öffentliche Interesse an Hochbegabung, und wenig später auch das offizielle, politische Interesse begann in der Bundesrepublik Ende der 70er Jahre. Unabhängig von einander gab es zwei Ereignisse, die bestimmend wurden.

- 1978 wurde die (spätere) Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind gegründet.
- zum Schuljahr 1981/82 wurden an der Christophorusschule in Braunschweig, einem privaten Gymnasium mit Internat, Sonderklassen für Hochbegabte ab Klasse 11 eingerichtet. Auslöser war das 1977 erschienene Buch von Martin H. Schmidt „Probleme bei Kindern mit sehr hoher Intelligenz“ gewesen.

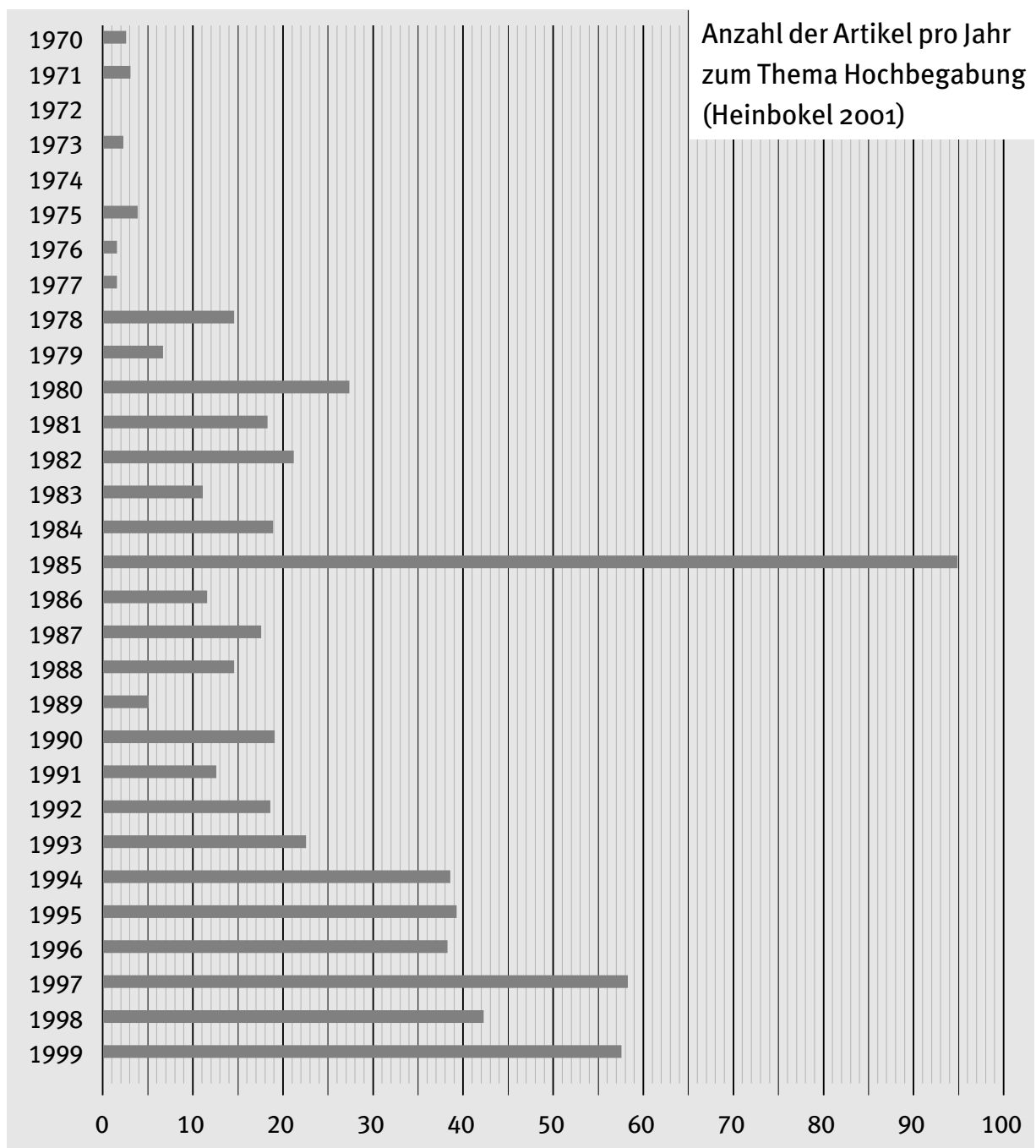
Wichtig für die Entwicklung in der Bundesrepublik erscheint mir, dass damals beides da war, sowohl ein Verein, der das Thema bekannt machte, in dem die Medien Eltern und hochbegabte Kinder fanden, an deren negativen Schulkarrieren die Mängel des bundesdeutschen Schulsystems deutlich wurden, als auch ein Gymnasium, auf das die Eltern zumindest ältere hochbegabte Kinder schicken konnte, wenn die Heimatschulen ihre Bedürfnisse nicht erfüllen konnten oder wollten. Da das Gymnasium privat war, konnten dort neue Wege beschritten und neue Lernformen entwickelt werden, an denen die öffentlichen Schulen einschließlich der Schulverwaltungen damals kein Interesse hatten bzw. für deren Umsetzung sie zu unflexibel waren. Da die Schule eine Schulpsychologin eingestellt hatte, konnten dort Hochbegabte qualifiziert getestet und beraten werden, auch dann, wenn sie die Schule nicht besuchten.

1985 fand der 6. Weltkongress für hochbegabte und talentierte Kinder in Hamburg statt. Die Durchführung war durch die finanzielle Unterstützung des damaligen Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft möglich. Der Weltkongress bedeutete für die Bundesrepublik den Durchbruch beim Thema Hochbegabung. Eine Recherche von Artikeln zum Thema (Heider 1999) ergab für die Zeit 1950 bis 1970 24 Artikel, und die hatten z.T. nur am Rande etwas damit zu tun. Allein 1985 waren es jedoch mehr als 90. Es handelte sich z.T. um sehr kontroverse Artikel, aber das Thema wurde äußerst lebhaft diskutiert, und das war wichtiger als das bis dahin herrschende Schweigen (s. Graphik Heinbokel).

Ein solcher Kongress hat lange Vorlaufzeiten, und so wurden schon im Vorfeld Forschungsprojekte angeregt und durchgeführt. Dazu gehörte die Erstellung eines ersten Dokumentationsbandes mit Büchern und Aufsätzen zum Thema, die durch das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) erfolgte. Der erste Band erschien zu Beginn des Kongresses (Bartenwerfer et al. 1985). Er enthält Titel und Kurzzusammenfassungen von gut 400 Aufsätzen und Büchern, auch sogenannte „graue Literatur“ wie z.B. Manuskripte von Radiosendungen und unveröffentlichte Vorträge. Die Bibliographie wurde fortgeführt und erschien 1990 in wesentlich erweiterter Form (Bartenwerfer 1990): Sie enthielt nun schon knapp 800 Titel. Sowohl die Forschung als auch die konkrete Förderung entwickelten sich rasant weiter, so dass 1993 ein Fortsetzungsband mit weiteren 600 Titeln erschien (Heller et al. 1993).

Das neu erwachte Interesse an Hochbegabtenförderung und Literaturrecherchen führten dazu, dass Ansätze zur Förderung in Deutschland aus der Zeit vor dem 2. Weltkrieg wieder entdeckt wurden. Dazu gehörte insbesondere William Stern mit seinen Gedanken und Beiträgen zum Thema (Feger 1988).

Seit dem 6. Weltkongress hat das Interesse an Hochbegabung kontinuierlich zugenommen – diese Tagung, an der wir gerade teilnehmen, ist ein weiterer Baustein – und an zahlreichen Universitäten und Institutionen wird geforscht und damit auch automatisch zumindest die eigene Forschung dokumentiert. Gleichzeitig wird auch informiert. Das dient letzten Endes den hochbegabten Kindern. Es wird aber auch deutlich, dass diese Bemühungen nur zu einem geringen Teil koordiniert sind. Es gibt zahlreiche Literatur- und Adressenlisten, sowohl gedruckt in Büchern und Artikeln als auch im Internet, die Titel und die Namen wiederholen sich mit geringen Abweichungen. Andererseits wird aber



bei Neuansfragen durch Kindergärten, Schulen und Eltern auch immer wieder deutlich, wie groß der Informationsbedarf noch ist, dass viele „Anfänger“ hilflos sind und die vielen Möglichkeiten nicht kennen oder in der Flut der Informationen nicht wissen, wo sie anfangen bzw. was sie auswählen sollen.

Zwei aktuelle Beispiele aus der Praxis – und ich denke, dass sich in jedem Bundesland und für alle betroffenen Schulformen, Kindergärten und Eltern ähnliche Beispiele finden lassen:

1. Eine Anfrage von Eltern an die DGhK vom 26.2.2001

- a) Welche Erfahrungen hat man mit dem Springen in einzelnen Fächern gemacht?
- b) In welcher Form können jüngere Schüler am Unterricht älterer Klassen, auch nur zeitweise (AG, Projekt o.ä.), teilnehmen?
- c) Gibt es Erlasse, die eine allgemeine Regelung dieser Fragen beinhalten? Meine Tochter (7. Klasse) darf z.Z. probeweise den Deutschunterricht der 9. und den Biologieunterricht der 10. Klasse besuchen; die beteiligten Lehrer sind unsicher, ob diese „Praktiken“ offiziell in Niedersachsen erlaubt sind und wie es nach erfolgreicher Probezeit weitergehen kann.

D.h. trotz der Fülle an Büchern und Artikeln und den darin beschriebenen Beispielen, Projekten und Forschungsergebnissen ist das Gymnasium verunsichert und weiß nicht, was in seinem Bundesland erlaubt ist oder nicht und wo Erkundigungen eingezogen werden können – und die Eltern bemühen sich und holen Informationen ein. Das sollte meines Erachtens nicht Aufgabe der Eltern sein, sondern gehört ganz klar in die Verantwortung der Schulen.

2. Ein Wochenende für Eltern hochbegabter Kinder (4.3.2001). Einer der Teilnehmer ist Dozent an einer Universität. Als er vor einiger Zeit vermutet, dass sein Kind möglicherweise hochbegabt ist, macht er umgehend in der Uni-Bibliothek eine Literaturrecherche, bestellt drei Bücher mit vielversprechenden Titeln – und stellt fest, dass keines der Bücher für seine Zwecke brauchbar ist.

Wenn ein Universitätsangehöriger die Unterstützung von Fachleuten braucht, um in der Flut der Informationen das für ihn richtige zu finden, was machen dann ganz normale Erzieherinnen, Lehrerinnen und Eltern?

Dokumentation und Information: Damit das Rad nicht immer neu erfunden werden muss lautet der Titel dieses Vortrags. Dass das Rad in der Hochbegabtenförderung schon mehrfach neu erfunden wurde, auf vorliegende Erfahrungen offenbar nicht immer oder zumindest zu wenig zurückgegriffen wurde, möchte ich am Beispiel Überspringen in höheren Klassen des Gymnasiums deutlich machen.

Überspringen von Klassen von älteren Schülerinnen und Schülern

In Hamburg und Nordrhein-Westfalen wurde Anfang der 90er Jahre versucht, das individuelle Springen zu fördern. In Nordrhein-Westfalen wurde ab 1992

das Überspringen vom Ende der Klasse 10/1 nach 11/2 empfohlen, interessierte Schulen trafen sich wiederholt zu einem Erfahrungsaustausch (Nordrhein-Westfalen 1995; Heinbokel 1996). In Hamburg konnte im Rahmen eines Schulversuchs die 6. und die 10. Klasse übersprungen werden (Prado u.a. 1995).

Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die solche Akzelerationsangebote annehmen, sind in der Regel überdurchschnittlich erfolgreich, und das war auch in den Bundesländern der Fall. Allerdings gehörten bisher nur wenige dazu: in Nordrhein-Westfalen lehnten während der dreijährigen Laufzeit des Projekts etwa 80% der Angesprochenen das Springen ab (Nordrhein-Westfalen 1995), und auch in Hamburg waren die Ergebnisse von der Anzahl der Springer her nicht so erfolgreich wie erwartet. Auch wenn sich das teilweise mit dem sogenannten „Zeitgeist“ erklären lässt – es war nicht „cool“, seine Begabung zu zeigen, Überspringen und auch andere Möglichkeiten der inner-schulischen Förderung von besonders Begabten hatte es bis dahin kaum gegeben – so ist doch auch seit langem aus den USA bekannt, dass Akzeleration in Form von Überspringen von Klassen von Schülerinnen und Schülern mit zunehmendem Alter abgelehnt wird. Die Gründe sind verständlich:

- je länger sie in der Schule sind, um so stärker haben sie sich daran gewöhnt, mit einem Minimum an Einsatz die sie bzw. ihre Eltern befriedigenden Noten zu erreichen. Einige SchülerInnen könnten sich nicht mehr anstrengen, auch wenn sie wollten.
- Sie betreiben intensiv außerschulische Aktivitäten (Sport, Musik, Programmieren, Schach, Jobs) und sehen keinen Anlass, sie wegen des Springens einzuschränken. Wenn es nur wenige Springer und damit keine Vorbilder gibt, können sie nicht abschätzen, wie sehr und lange sie diese Aktivitäten einschränken müssen, Erfahrungen liegen kaum vor.
- Sind die sozialen Beziehungen zur Klasse gut, wollen sie bei ihren FreundInnen bleiben und nicht als StreberInnen ausgegrenzt werden. Sind die sozialen Beziehungen zur Klasse schlecht, befürchten sie, dass sie wegen ihres Alters und des Vorwurfs, ein Streber zu sein, noch stärker ausgegrenzt werden.
- Es gibt keine Garantie, dass die Noten nicht doch, wenn auch wenig, schlechter werden. Solange es einen Numerus clausus gibt, können dieses Risiko nur diejenigen eingehen, die nicht oder nicht in Numerus-clausus-Fächern studieren wollen (z.B. Musik).

- In der 11. Klasse ein Jahr im Ausland zu verbringen ist attraktiver und risikoloser, was sowohl die Noten als auch die Akzeptanz durch die MitschülerInnen betrifft. (Heinbokel 1996, S. 223)

In Hamburg wurde aus den Erfahrungen in den 90er Jahren die Konsequenz gezogen, sogenannte Springerklassen zwar erneut zu bilden, allerdings gibt es vier verschiedene Modelle, der Zeitpunkt, zu dem das Springen stattfindet, liegt deutlich früher, nämlich in der 7. oder 8. Klasse.

Trotz der Erfahrungen anderer Bundesländer mit der Akzeleration von älteren Schülerinnen und Schülern wurde in Niedersachsen Gymnasien und Gesamtschulen mit dem Schuljahr 2000/2001 die Möglichkeit eingeräumt, für das Schuljahr Mitte Klasse 10 bis 11 sogenannte „D-Zug-Klassen“ zu bilden, und zwar nur in dem Jahr. Auch hier werden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an dem Schulversuch überdurchschnittlich erfolgreich sein. Es bleibt jedoch abzuwarten, wie viele der in Frage Kommenden das Angebot in Zukunft annehmen werden. Es muss überlegt werden, welche Angebote für diejenigen Hochbegabten offen sind, die nicht in eine solche Klasse wollen oder nicht können, weil kein Gymnasium in ihrer Nähe sie anbietet – und was für Angebote für jüngere hochbegabte Kinder bzw. für hochbegabte Minderleister gemacht werden.

Es ist sicher gut, wenn die Schülerinnen und Schüler beim Springen nicht allein sind, einige würden es ohne den Schutz einer Gruppe wohl kaum wagen. Inwieweit wurde aber bei der Entwicklung des niedersächsischen Modells auf die umfangreiche Literatur über Akzeleration und auf die Erfahrungen anderer (Bundes)Länder mit **älteren** SpringerInnen zurückgegriffen? Oder wurde hier das Rad einmal mehr neu erfunden?

Es gibt in der Pädagogik kein Modell, das nur Vorteile und keine Nachteile hat. Sonderklassen für Hochbegabte haben Vorteile, z.B.

- die Schülerinnen und Schüler sind nicht isoliert von anderen mit ähnlichen Fähigkeiten und Interessen;
- der Unterrichtsstoff kann auf ihr Lernvermögen besser zugeschnitten sein;
- sie vertun keine Zeit mit für sie unnötigen Übungen und Wiederholungen;
- es besteht weniger die Gefahr, auf verständnislose Lehrer zu treffen;

Sie haben allerdings auch Nachteile, z.B.

- Sie sind nicht geeignet für hochbegabte Kinder, die sehr einseitig begabt oder interessiert sind oder keine ihrer Begabung angemessene Leistungen mehr bringen können;
- Sie können nur an großen Schulen oder an Schulen mit einem großen Einzugsbereich oder in Verbindung mit einem Internat eingerichtet werden;
- wenn die Sonderklassen eine Mindestgröße haben müssen, besteht die Gefahr, dass weniger geeignete SchülerInnen aufgenommen werden, bei denen Misserfolgserlebnisse wahrscheinlich sind;
- Internatskosten können nur von wenigen Eltern bezahlt werden – falls der Staat nicht finanziell unterstützt, ist das ein elitäres Angebot;

Wenn ein Bundesland öffentlichen Schulen erlaubt, Sonderklassen für Hochbegabte einzurichten, dann muss meines Erachtens parallel dazu ein Programm vorliegen, auf das die Schulen zurückgreifen können, die

- aus gesellschaftspolitischen oder anderen Gründen keine Sonderklassen wollen (die Gesamtkonferenz lehnt das Modell ab);
- aus gesellschaftspolitischen oder anderen Gründen keine Sonderklassen einrichten können (der Schulelternrat / die Bevölkerung lehnt das Modell ab);
- aus Mangel an geeigneten Schülern keine einrichten können;
- aus Mangel an geeigneten Lehrern keine einrichten können.

Wenn Gymnasien die allgemein bekannten Möglichkeiten der Förderung ausnutzen – das ist bisher im Wesentlichen das Überspringen von Klassen – und durch weniger bekannte ergänzen – z.B.

- Akzeleration in einem Fach;
- gleichzeitig zwei Fremdsprachen bzw. zwei Fächer belegen;
- Unterrichtsbefreiung für den vorgezogenen Besuch an einer Universität;
- Unterstützung bei einem Studium an einer Fernuniversität (z.B. Hagen);
- Betreuung jüngerer hochbegabter Kinder durch ältere während der Unterrichtszeit (die älteren und die jüngeren werden zeitweise vom Unterricht befreit, damit sie nicht mehr Stunden machen müssen);
- neue Möglichkeiten des Lernens im Internet nutzen – während der normalen Schulzeit.

Und wenn es gelingt, ein Klima der Akzeptanz für Hochbegabte in der Lehrer- und Schülerschaft zu schaffen, dann ist vorstellbar, dass die Mehrzahl der hochbegabten Schülerinnen und Schüler keinen dringenden Bedarf sieht, in einer Sonderklasse zu lernen.

Falls sich die schulpolitischen und finanziellen Bemühungen eines Bundeslandes auf Sonderklassen konzentrieren, andere Ideen und Vorschläge nur am Rande zugelassen, publik gemacht oder überhaupt nur wahrgenommen und diskutiert werden, wird ein wesentlicher Teil der Hochbegabten nicht erreicht werden.

Studientage

Ein weiteres Beispiel, diesmal eher aus dem Bereich Enrichment, wie Schulen und Eltern von vorliegenden Erfahrungen profitieren können, ohne bei Null beginnen zu müssen: sogenannte Studientage. Bei diesem Modell kommen hochbegabte Kinder von verschiedenen Schulen an einem Tag in der Woche – oder auch alle 14 Tage – zusammen, um an einem Thema zu arbeiten, das ihren Interessen und ihrem Niveau entspricht. Bei dem Ort kann es sich um eine Universität, aber auch um andere Institutionen wie z.B. ein Museum handeln. Die Angebote sollten von Experten durchgeführt werden.

Meines Wissens werden solche Studientage in der Bundesrepublik z.Zt. an drei Orten angeboten: In Rostock, in Vechta und Darmstadt, weitere können inzwischen die Arbeit aufgenommen haben.

Ein ähnliches Modell gibt es z.B. in Neuseeland unter dem Namen One-Day-School. Die (private) Schule bietet die ganze Woche über täglich ein Programm an, die Teilnahme von Kindern aus unterschiedlichen Schulen wechselt, einige nehmen einmal in der Woche teil, andere mehrfach.

Eines ist bei beiden Modellen gleich: die teilnehmenden Kinder müssen motiviert und leistungsstark, außerdem bereit und in der Lage sein, versäumten Stoff regelmäßig nachzuholen. Und viele der Fragen, die im Vorfeld gelöst werden müssen, sind auch gleich – oder es lohnt sich zumindest herauszufinden, wie andere sie gelöst haben, um dann vielleicht bewusst andere Wege zu gehen. Zu den Fragen gehören:

- Welche Themen werden den Kindern und Jugendlichen angeboten?
- Wie werden Dozenten gefunden?
- Wie werden sie bezahlt?
- kann, soll, muss der Unterricht evaluiert werden? Wer ist dafür zuständig?
- Wie werden Genehmigungen für die Freistellung vom Unterricht für die Kinder eingeholt, wer muss gefragt werden?
- Wie werden die Kinder transportiert? Wer zahlt dafür? Gibt es Unterstützung für Kinder, deren Eltern arbeitslos sind / von Sozialhilfe leben?
- Wie sieht es mit dem Versicherungsschutz aus (in Deutschland immer eine besonders wichtige Frage)?

All diese Fragen müssen nicht immer neu beantwortet, das Rad muss nicht immer neu erfunden werden. Wichtig ist: Diejenigen, die aktiv werden wollen, müssen Zugang zu Informationen haben.

Finanzierung

Ein drittes Beispiel, bei dem das schon erfundene Rad von anderen nachgebaut werden könnte, stammt aus dem Bereich Finanzierung. Viele öffentliche Kassen sind leer, d.h. menschliche Ressourcen sprich zusätzliche Lehrer oder andere Dozenten werden nicht finanziert. Andererseits kann relativ genau ausgerechnet werden, wie viel eine Schülerin, ein Schüler pro Jahr kostet, wie viel im Primar- und Sekundarbereich in Kinder investiert wird. Schülerinnen, die eine Klasse überspringen, sparen – zumindest auf dem Papier – den Staat Geld. Man könnte auf Grund der fiktiven Einsparungen für Springer eine bestimmte Anzahl an Förderstunden zur Verfügung stellen. Erfahrungsgemäß ist es so, dass die Springerinnen diese Förderstunden kaum oder gar nicht brauchen¹. Sie könnten in einen Pool eingebracht werden, aus dem dann Stunden für Projekte für Hochbegabte durchgeführt werden können. Das Modell ist kostenneutral.

Meines Wissen existiert ein solches Modell in Hamburg. Es wäre zu überprüfen, wie dieses Modell genau funktioniert und ob und wie es z.B. auf Flächenstaaten übertragen werden kann.

Dokumentation und Information

Was sollte dokumentiert werden und wie werden die Informationen zugänglich gemacht? Das eine ist nur schwer vom anderen zu trennen und wird deshalb gemeinsam behandelt.

Die folgende Auflistung ist eine (unvollständige) Ideensammlung, um die Diskussion in Gang zu bringen.

Wichtig ist **eine** Adresse, **eine** Telefonnummer, **eine** Internetadresse, über die dann alle andere Stellen und Dienste erreicht werden können.

Informationen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

Im Wesentlichen Hinweise auf Aktivitäten, Publikationen, Wettbewerbe etc., die auf Bundesebene laufen.

Informationen der Bundesländer

Wie oben; dazu kommen die Gesetzestexte, die sich speziell auf die Bundesländer beziehen, z.B. zur frühen Einschulung, Überspringen von Klassen, Teilnahme am Unterricht höherer Klassen, Teilnahme am Unterricht einer Parallelklasse (z.B. zwei Fremdsprachen lernen, die zeitgleich unterrichtet werden), Befreiung vom Unterricht zur Teilnahme an Kursen oder als Gasthörer an der Universität, nach welchen Kriterien werden Scheine, die schon während der Schulzeit gemacht wurden, anerkannt;

In Hessen ist vom Kultusministerium u.a. geplant, diejenigen Schulen aufzulisten, die ein spezielles Angebot für hochbegabte Schüler haben. Die Informationen werden auch über das Internet zugänglich gemacht. Hier bietet sich ein Link zur zentralen Startseite des Dokumentationszentrums an.

Sinnvoll wäre es, wenn alle Bundesländer jeweils eigene Seiten speziell zu diesem Thema in das Internet stellen würden, die über die zentrale Startseite erreicht werden können.

Bücher und Artikel

Die von Bartenwerfer und Heller begonnene Bibliographie sollte weitergeführt werden, einschließlich der Kurzkomentare zu Inhalt. Ob sie wieder in Buchform erscheint, ist auch eine finanzielle Frage. Im Zeitalter des Internet können die Titel – einschließlich der Kurzkomentare – dort abrufbar sein

Zeitungs- bzw. Zeitschriftenartikel

Auch Zeitungs- bzw. Zeitschriftenartikel – zumindest überregionale – sollten dokumentiert werden. Bei vielen Zeitungen und Zeitschriften können inzwischen neuere Artikel per Internet abgerufen werden. Es wäre zu überlegen, ob langfristig auch ältere Artikel eingescannt und damit zugänglich gemacht werden können.

Aufarbeitung und Dokumentation der Hochbegabtenförderung in der DDR

In der DDR hat es im Vergleich zur Bundesrepublik in erheblichem Umfang sowohl Sonderklassen als auch Sonderschulen gegeben. Die Erfahrungen sollten aufgearbeitet und zugänglich gemacht werden.

Filme und Videos

Einschlägige Filme und Videos sollten – mit Kurzbeschreibung – aufgelistet werden. Wichtige Filme und Videos sollten von den Kreisbildstellen angeschafft werden, wo sie von Schulen ausgeliehen werden können.

Hörfunksendungen

Auch im Hörfunk sind z.T. ausgezeichnete Sendungen gelaufen. Diese Sendungen sind auch für Sehbehinderte und Blinde wichtig.

Adressenlisten

Es wird mit Sicherheit Anfragen von Eltern und von Kindergärten und Schulen nach Beratung, nach Testmöglichkeiten, nach speziellen Einrichtungen geben. Es müssen Kriterien entwickelt werden, nach denen Adressen aufgenommen werden.

Schulen und Internate

Die Liste sollte Adressen von Schulen und Internaten mit einem besonderen Angebot für Hochbegabte enthalten (Aufnahmekriterien s.o.).

Beratungsstellen

Auch Listen von Beratungsstellen werden benötigt (Aufnahmekriterien s.o.).

Überregionale und regionale Vereine

Für die Elternarbeit haben diese Elternvereine trotz einiger Probleme nach wie vor einen hohen Stellenwert, da sie Eltern – z.T. auch Schulen – mit Informationen und Rückenstärkung versorgen, die sie bei staatlichen Stellen auch in naher Zukunft nicht hinreichend finden werden.

Außerschulische Angebote

Dazu gehören u.a. die Schülerakademien für ältere Schülerinnen und Schüler, Zusatzangebote und Feriencamps von Vereinen, die entsprechenden Teilnahmekriterien, ...

Stiftungen

Stiftungen für Hochbegabte sind bisher überwiegend für Studenten gedacht, die großen unter ihnen sind weitgehend bekannt. Es gibt jedoch auch kleinere Stiftungen und auch schon einige, bei denen Schülerinnen und Schüler gefördert werden. Auch sie müssen erreichbar sein.

Telefonische Auskunft bzw. Beratung

Die Erfahrungen zeigen, dass telefonische Auskunft bzw. Erstberatung sehr wichtig ist. Dafür kann eine bundesweite (kostenlose) 08- oder eine (gebührenpflichtige) 09-Nummer gewählt werden, die die Anrufe dann automatisch an ein Beratungsnetz weiterleitet (s. Erfahrungen in den Niederlanden). Es wäre auch zu überlegen, ob die Auskunft bzw. Beratung getrennt werden sollte nach der für Eltern und der für Schulen.

Tagungen

Tagungen und Kongresse sollten aufgelistet werden, sortiert nach Zielgruppe (Fachleute / Eltern / Kinder und Jugendliche / gemischt, ...)

Internet

Sehr wichtig ist es heute, all diese Informationen über das Internet zugänglich zu machen. Über das Internet ist es auch möglich, den Inhalt von ausländischen (Spezial)Bibliotheken, Ressourcen, Organisationen, Kongressen, Elternvereine, Feriencamps, etc. zugänglich zu machen.

Anmerkung

¹ In der Literatur gibt es immer wieder Hinweise, Kinder, die individuell eine Klasse überspringen, wären emotional oder durch das – Monate dauernde (!) – Aufholen von Stoff besonders belastet. Das mag in Einzelfällen stimmen, die Forschung bestätigt das generell nicht. Überspringen bedeutet etwa so viel Stress wie ein Umzug und das dadurch nötige Eingewöhnen in eine neue soziale Gruppe. Kinder, die nach dem Springen monatelang Hilfe brauchen, um fehlenden Stoff aufzuholen, wurden entweder falsch ausgewählt oder falsch beraten oder die Familien ließen sich nicht raten. Der Zeitaufwand für das Aufholen des Stoffes liegt erfahrungsgemäß zwischen 0 und 4-6 Wochen. Sozial atmen viele Kinder auf, weil sie nach dem Springen endlich in der „richtigeren“ Gruppe sind. Bei extrem jungen Kindern kann das natürlich anders aussehen.

Literatur

- Bartenwerfer, Hansgeorg / Müller, Hartmut** (Hrsg.) (1985). Bibliographie Hochbegabung. Deutschsprachige Literatur. DIIPF, Frankfurt a.M.
- Bartenwerfer, Hansgeorg** (Hrsg.) (1990): Bibliographie Hochbegabung - Deutschsprachige Literatur, Baden-Baden, Nomos
- Butler, Nava** (1976). Israel's first experiment in special classes for gifted children within regular schools. Gibson, Joy / Chennels, Prue (Hrsg.). Gifted Children – Looking to Their Future, Latimer, London
- Feger, Barbara** (1988). Hochbegabung. Hans Huber, Bern
- Heider, Rosemarie** (1999). Hochbegabte Kinder und Jugendliche – Zur Themenkarriere eines sozialen Problems in den Massenmedien, Diplomarbeit an der Universität Bielefeld, unveröffentlicht
- Heinbokel, Annette** (1996) Überspringen von Klassen. Münster, Lit Verlag
- Heinbokel, Annette** (2001) Hochbegabung im Spiegel der Printmedien seit 1950 - Vom Werdegang eines Bewußtseinswandels, Gutachten im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung
- Heller, Kurt A.** (Hrsg.) (1993): Bibliographie Hochbegabung - Deutschsprachige Literatur 1987-1992, Fortsetzungsband I, Baden-Baden, Nomos
- Mitter, Wolfgang** (1971). Begabtschulen in Einheitsschulsystemen. In: Bildung und Erziehung, 24, S. 1-18
- Nordrhein-Westfalen** (1995): Abschlußbericht über den Erfahrungsaustausch zur individuellen Schulzeitverkürzung, o.O.
- Prado, Tania M. / Schiebel, Wolfgang** (1995): Überspringen von Schulklassen; Eine Erhebung an Hamburger Gymnasien und Gesamtschulen über die Schuljahre 1990/91 bis 1993/94, unveröffentlicht
- Schäfer, H. P.** (1977). Chancengleichheit und Begabtenförderung in der DDR. In: Deutschland Archiv, 10, 8, S. 818-828
- Schmidt, Martin H.** (1977). Probleme bei Kindern mit sehr hoher Intelligenz, Huber, Bern
- Terman, Lewis M.** (1925): Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children, Genetic Studies of Genius, vols. 1 & 2, Stanford University Press (reprinted 1968), Stanford, Ca.

Dr. Annette Heinbokel
 Universität Osnabrück
 Rehmstr. 92k
 49080 Osnabrück
 Tel. (0541) 84430
 annette.heinbokel@uni-osnabrueck.de

Ernst Hany

Qualitätssicherung in der Begabtenförderung durch zentrales Wissensmanagement

Wer sich heute auf den üblichen Wegen, nämlich per Internet oder mit Hilfe von Büchern aus Bibliotheken und Buchhandlungen über das Thema Hochbegabung informieren will, stößt auf eine Vielzahl von Texten und Publikationen. Wer sie näher betrachtet, findet viele apodiktische Behauptungen und kluge, erfahrungsgespickte Argumente, dass man schnell überzeugt ist, zum Thema Hochbegabung gäbe es weder kontroverse Meinungen noch ungeklärte Probleme. Dennoch muss man bei der weiteren Lektüre verwirrt feststellen, wie viele selbstbewusste Autoren ganz unterschiedliche Meinungen vertreten und ihre eigenen Erfahrungen bedenkenlos verallgemeinern. Ferner fällt auf, dass man vielfach sehr allgemeine Ratschläge findet oder sehr spezielle Beschreibungen einzelner Förderangebote, die häufig an den eigenen Interessen vorbeigehen. Eltern und Lehrer, aber auch Wissenschaftler und Bildungspolitikern, würden deshalb von einem gut strukturierten, interaktiv zugänglichen und seriös gestalteten Informationsangebot deutlich profitieren.

Das Forum Bildung hat deshalb Überlegungen aus der BLK aufgenommen, die ein Dokumentations- und Informationssystem der Hochbegabungsforschung und Hochbegabtenförderung im deutschen Sprachraum als eine förderungswürdige Einrichtung ansehen. Der Verfasser hat dazu ein Konzept erarbeitet, das Eingang in diverse Planungspapiere der BLK gefunden hat. Darin beschreibt er Bedarf, Inhalte, Aufgaben und Organisationsfragen in Bezug auf ein solches Informationssystem. Zur Ergänzung dieses Rahmenkonzepts sollen im Verlauf des vorliegenden Textes spezielle Überlegungen zu Wissensstrukturen angestellt werden. Wissensstrukturen von Experten bilden ja die Ausgangsbasis, aus denen Informationen für das angedachte Informationssystem gewonnen werden sollen. Gleichzeitig stellen sie die Zielsetzungen des Systems dar, da die Nutzer der gesammelten und dokumentierten Informationen eigene Wissensstrukturen aufbauen sollen, auf deren Grundlage sie die für ihr Anwendungsproblem richtigen Schritte unternehmen.

Erkenntnisgewinn und Wissensfortschritt in der Begabtenförderung

Ein Informations- und Dokumentationssystem für die Begabtenförderung ist dann sinnvoll, wenn Erkenntnisse zur Begabtenförderung an anderen Stellen gewonnen werden als dort, wo sie gebraucht werden. Dies ist auf dem komplexen Gebiet der Begabtenförderung in der Tat vielfach der Fall. Erkenntnisse zum richtigen Umgang mit den pädagogischen Bedürfnissen begabter junger Menschen entstehen vor allem in der pädagogischen Praxis, d. h. im regulären Unterricht, in besonderen Fördermaßnahmen wie Arbeitsgemeinschaften oder Sommerkursen und in der Einzelfallberatung. Sie entstehen aber auch im gemeinsamen Gespräch von Praktikern, d. h. im Austausch von Erfahrungen und Sichtweisen und im diskursiven Ringen um einen Erkenntnisfortschritt. Ferner entsteht Wissen um begabte junge Menschen, ihre Bedürfnisse und angemessene Formen der Förderung auch in Forschungsvorhaben, im wissenschaftlichen Diskurs sowie im Austausch von Wissenschaft und Praxis.

Besonders begabte Schüler findet man aber nicht überall und Fördermaßnahmen unterscheiden sich sehr nach den örtlichen Ressourcen, nach historischen Traditionen und politischen Vorgaben. Deshalb stehen wir vor der Situation, dass viele pädagogische Fachleute partikuläres Wissen über begabte junge Menschen erworben haben, das in ganz bestimmten Kontexten entstanden ist, nicht recht verallgemeinerbar ist und durch den mangelnden Austausch mit Gleichgesinnten oft privater Wissensbesitz bleibt. Deshalb wird an vielen Schulen Deutschlands das „Rad“ der Begabtenförderung täglich neu erfunden, weil es an der Systematisierung von Erkenntnissen und an der Kumulierung von Wissensbeständen fehlt und weil Erfahrungen im privaten Umfeld nicht dekontextualisiert, also verallgemeinert werden, und zwar in einer Form, die möglichen Nutzern die Rekontextualisierung, d. h. die Verwertung in ihrem persönlichen Wirkungskreis ermöglicht.

Wege zur Qualitätssicherung in der Begabtenförderung

Andererseits ist es unbestritten, dass einzelne Personen, einzelne Schulen, Beratungsstellen und Schulverwaltungen zunehmend Expertenwissen aufbauen. Erfolgreiche Gymnasien mit Spitzenschülern, differenzierte Profileangebote an weiterführenden Schulen, Kinder- und Jugendakademien und Wettbewerbsveranstalter sammeln oft systematisch Erfahrungen, finden aber zu wenig Gelegenheit, ihr Wissen weiterzugeben. Oft fehlt es ihnen auch an der geeigneten Kommunikationsform, zumal Handlungswissen nicht immer in

verbaler Form vorliegt. Es ist eine Alltagserfahrung, dass gute Lehrer oder auch gute Wissenschaftler nur unzureichend darüber Auskunft geben können, was sie denn so erfolgreich macht.

Begabtenförderung kann nur dann eine gleichmäßig hohe Qualität entwickeln, wenn Wissen über effektive Maßnahmen, relevante Randbedingungen und die nötigen Ressourcen zusammengeführt, verallgemeinert und systematisiert wird. Dazu ist die Dokumentation der Einzelerfahrungen, aber auch der Schlussfolgerungen und insgesamt des erreichten Diskussionsstandes wichtig. Eine reine Beschreibung der Vorgänge ist jedoch nicht genug. Wenn gesicherte Erkenntnisse über effektive Formen der Begabtenförderung vorliegen, bedürfen sie der Umsetzung in Qualitätsstandards, an denen sich neue Versuche messen lassen müssen. Es ist nicht hinnehmbar, dass trotz gesicherten Wissens über „best practice“ der Begabtenförderung Schulen, private Institutionen oder einzelne Lehrer mit naiven selbstgestrickten Versuchen dilettieren und die unter jahrelangen Anstrengungen erzielte Professionalität der Begabtenförderung missachten. Im technischen oder medizinischen Bereich ist es selbstverständlich, dass bewährte Verfahren zur Norm werden und als Ausgangspunkt für die Verfeinerung und Optimierung dienen. Hieran muss die pädagogisch-psychologische Begabtenförderung noch arbeiten. Während in den letzten Jahrzehnten Begabtenförderung mancherorts nur ein Dasein als „Geheimwissenschaft“ fristete, weil die Bildungspolitik entsprechende Versuche nicht förderte, ist inzwischen dank zahlreicher Modellversuche ein umfassender Kenntnisstand erreicht, dessen Qualität nicht mehr verloren gehen darf.

Wissensmanagement

Im Titel dieses Beitrags ist von Wissensmanagement die Rede. Ein Informations- und Dokumentationssystem zur Begabtenförderung muss Werkzeug eines umfassenden Wissensmanagements sein. Unter Wissensmanagement versteht man heutzutage nicht nur die Dokumentation, Organisation und Kommunikation von Daten und Informationen, sondern auch von personalisiertem Wissen. Damit ist jenes Expertenwissen gemeint, das Fachleute durch reflektierte Praxistätigkeit in vielen Jahren aufbauen, das problemorientiert, kontextualisiert und in vielfältiger Weise organisiert ist. Das Wissen von Fachleuten zusammenzutragen, zu koordinieren, aber auch unter Heranziehung wissenschaftlicher Kriterien (u. a. Vollständigkeit, Widerspruchsfreiheit, Überprüfbarkeit) zu bewerten, ist Aufgabe des Wissensmanagements.

Von Wissensmanagement wird heutzutage so viel gesprochen, weil in unserer zunehmend vernetzten Welt deutlich geworden ist, wie viel Wissen an verschiedenen Orten produziert wird, das – in Verbindung gebracht – neue Erkenntnisse ermöglicht. Die heute verfügbare Informationstechnologie erlaubt erstmalig in der Geschichte der Menschheit die Dokumentation großer Informationsmengen, den raschen Austausch und die schnelle Suche nach relevanten Daten. Auf diese Weise können individuelle Lern- und Ausbildungsprozesse signifikant verkürzt, effektivere Formen der Teamarbeit eingeführt und die Wissensproduktion insgesamt beschleunigt werden. Am Beispiel des Humangenomprojekts ist auch für die Öffentlichkeit sichtbar geworden, dass paralleles arbeitsteiliges Vorgehen auch bei komplexen Fragen zu sichtbaren Fortschritten führen kann.

Zielsetzung und Funktion eines Dokumentationssystems zur Begabtenförderung

Auch in der Begabtenförderung ist Wissensmanagement erforderlich. Damit kann effektiv zu einem allgemeinen Wissensfortschritt und einer kumulativen Verbesserung der pädagogischen Praxis beigetragen werden. Ebenso kann der individuelle Wissensfortschritt beschleunigt werden. Eine Lehrkraft, die sich dem Thema Begabtenförderung zuwendet, braucht nicht mehr alle Erfahrungen selbst zu machen und dafür wertvolle Zeit verbrauchen. Rasche Information über den „state of the art“ erlaubt ihr, sich ein bewährtes diagnostisches und didaktisches Instrumentarium anzueignen und – ausgehend vom aktuellen Erkenntnisniveau – eigene Erfahrungen zu sammeln, mit denen sie die allgemeinen Empfehlungen zum „best practice“ auf ihr pädagogisches Umfeld anpassen, d. h. rekontextualisieren kann.

Ein Informations- und Dokumentationssystem zur Begabtenförderung muss deshalb mehrere Funktionen ausüben:

- Es muss Informationen sammeln, strukturieren und in leicht zugänglicher Form weitergeben.
- Es muss Überlegungen über die Natur von Begabung, theoretische Modelle und diagnostische bzw. didaktische Praktiken auf dem Lichte erarbeiteter Standards bewerten, um dem Rezipienten eine Orientierungsfunktion zu bieten. Dabei müssen zunächst Standards verantwortbarer Praxis erarbeitet, breit diskutiert und explizit offengelegt werden. Ohne solche Orientierungshilfen wird ein Informationssystem zu

einem bunten Marktplatz, das allein die Vielfalt und den Wildwuchs der Praxis widerspiegelt, ohne zur Qualitätssicherung der Begabtenförderung beizutragen.

- Eine dritte Funktion muss darin bestehen, das Erarbeitete weiterzuführen. Es geht nicht nur darum, das Erreichte zu dokumentieren. Das Informationssystem darf nicht zum Museum für Schulversuche oder Publikationen werden. Es muss einen lebendigen Austausch unter den Beteiligten ermöglichen und ihn auch selbst stimulieren, sobald Defizite, unbearbeitete Themen oder Widersprüche offenkundig werden. Im dynamischen und keineswegs voll erschlossenen Feld der Begabtenförderung würde jeder Stillstand einen Rückschritt bedeuten.

Probleme und Lösungsvorschläge

Wie konkret muss ein Informations- und Dokumentationssystem zur Begabtenförderung arbeiten, um Wissen zu erwerben, zu systematisieren, weiterzugeben und den Wissensfortschritt zu stimulieren?

Eine erste Aufgabe besteht im Aufdecken und Sammeln von Wissen. Es wäre dabei zu bescheiden, nur vorhandene Schulvorschriften und Publikationen zusammenzutragen oder im Überblick über gelungene Versuche der Begabtenförderung zu informieren. Denn das oft entscheidende Wissen über effektive Begabtenförderung schlummert in den Köpfen von Praktikern und in institutsinternen Forschungsberichten oder ergibt sich erst, wenn ein Problem von verschiedenen Seiten bearbeitet und unterschiedliche Perspektiven aufeinanderprallen. Deshalb muss eine Einrichtung, die sich dem Unterhalt eines Informations- und Dokumentationssystems widmet, aktiv auf Wissensproduzenten zugehen und Wissensquellen erschließen. Dies kann geschehen durch die intensive Befragung von Experten aus der Praxis (knowledge engineering), durch die Organisation von Arbeitstreffen und Symposien oder auch durch die Vergabe von Aufträgen zur Synopse eines komplexen Forschungs- oder Praxisfeldes. Die Einrichtung muss über ein Netzwerk von Experten verfügen, die einen bestimmten Arbeitsbereich in der Begabtenförderung ständig beobachten und von Zeit zu Zeit summarische Fortschrittsberichte anfertigen. Eine regelmäßige Schriftenreihe im Sinne eines „Annual Review“ wäre für diesen Zweck sehr hilfreich.

Eine zweite Aufgabe besteht in der Speicherung der gesammelten Informationen. Diese wird natürlich EDV-gestützt erfolgen. Sie erfordert eine geeignete Datenbank und eine ausführliche Indexierung der einzelnen Dokumente mit Hilfe von Schlagworten und Zusammenfassungen. Heutzutage sollte es möglich sein, die meisten Dokumente (z. B. wissenschaftliche Publikationen, Praxisberichte, Projektdokumentationen, rechtliche Verordnungen) als elektronische Dateien vorzuhalten, die den Nutzern über das Internet zugänglich gemacht werden. Um Urheberrechte zu wahren, kann man die entsprechenden Dokumente gegen Gebühr versenden.

Die dritte Aufgabe stellt sich dann in der Steuerung des Zugriffs auf die Informationsbasis. Für die Suche in der aufgebauten Datenbank müssen geeignete Werkzeuge zur Verfügung gestellt werden. Nach den Erfahrungen im Bibliothekswesen genügt aber die Einrichtung einer Suchmaschine nicht. Den Nutzern müssen thematisch geordnete Übersichten zur Verfügung gestellt werden, um sicher zu stellen, dass alle wichtigen Dokumente berücksichtigt werden. Auch die Abfassung von Überblicksarbeiten mit elektronischen Verweisen zu den wichtigsten Quellen erleichtert dem sachunkundigen Benutzer die Informationserschließung.

Um die individuelle Wissenskonstruktion zu befördern, sollte man systematische Lernangebote vorbereiten. Natürlich muss es möglich sein, die gesammelten Dokumente nach ganz spezifischen, individuellen Fragestellungen zu durchsuchen. Eltern und Lehrkräfte verlangen aber oft nach einer umfassenden und tiefergehenden Ausbildung in Sachen Begabtenförderung. Es bietet sich deshalb an, die gesammelten Materialien didaktisch so aufzubereiten, dass Eltern und Lehrer in Form von Fernstudienkursen systematisch und gründlich in die Begabtenförderung eingeführt werden.

Für die Weiterentwicklung der Wissensbasis sind die Nutzer von großem Wert. Denn diese eignen sich Wissen nicht zum Selbstzweck an, sondern verwenden es vielfach zur Gestaltung der Praxis. Deshalb sollte die Einrichtung, die das Informationssystem betreibt, vielfältige Möglichkeiten vorsehen, damit die Nutzer ihre persönlichen Erfahrungen im Erwerb und in der Anwendung der erhaltenen Informationen an die Wissensbasis zurückgeben. Die Einrichtung von Diskussionsgruppen, systematische Nutzerbefragungen, das Anlegen personalisierter Nutzerprofile, persönliche Betreuung von Nutzern usw. sind

die heute gängigen Formen, um die angemessene Anwendung des ausgegebenen Wissen sicherzustellen und die Erfahrungen der Nutzer für die Weiterentwicklung der Wissensbasis auszuschöpfen.

Ausblick

Die Überlegungen des Forum Bildung hinsichtlich eines Informations- und Dokumentationssystems zur Begabtenförderung sind in jeder Hinsicht zu begrüßen. Bereits in der Auseinandersetzung mit der Notwendigkeit und der Realisierungsform eines solchen Systems wird deutlich, wie viel die Begabtenförderung in Deutschland bereits erreicht hat. Die Zuständigkeit der Länder für die Bildungspolitik war allerdings der Integration der erzielten Erkenntnisse und erfolgreichen Praktiken nicht unbedingt förderlich. Privatschulen und sonstige private Institutionen tragen zusätzlich zur Vielfalt und Unübersichtlichkeit der Bildungslandschaft bei und versuchen, mit oft überzeugenden, manchmal aber auch fragwürdigen Konzepten die Unsicherheit vieler Eltern und Lehrer anzusprechen (oder auszunutzen) und ihre Modelle als besonders wirksam anzupreisen. Ein Informations- und Dokumentationssystem, das die bewährten Antworten auf die geklärten Fragen allgemein anbietet und die offenen oder kontroversen Probleme nüchtern konstatiert, würde die persönlichen Entscheidungen vieler Eltern über die Schullaufbahn ihrer Kinder, aber auch bildungspolitische Entscheidungen wesentlich erleichtern. Es würde der grassierenden Unsicherheit abhelfen, und insgesamt zum effektiven Einsatz bildungspolitischer Ressourcen beitragen, so dass die entsprechenden Spareffekte mit Sicherheit größer sind als die Kosten für Einrichtung und Betrieb eines solchen Informations- und Dokumentationssystems.

Prof. Dr. Ernst Hany
Institut für Psychologie
Universität Erfurt
Nordhäuser Str. 63 · 99089 Erfurt
Tel. (0361) 737-1451
Ernst.Hany@uni-erfurt.de

Aiga Stapf

Aufklärung, Ausbildung, Fortbildung: Vermittlung von Wissen über Hochbegabung¹

„Nur wenige Bürger sind informiert“. Dieses Fazit ihrer Befragung von Bürgern zum Thema Hochbegabung zogen Schülerinnen und Schüler der 11. Klasse des Melachthon-Gymnasiums Bretten (Baden-Württemberg) und schreiben hierzu weiter: „Die Befragung zeigte, wie wenig der Bürger über das schwierige Thema informiert ist und folglich unbewusst die Augen weitgehend davor verschließt.“ (Frankfurter Rundschau, 29.3.2001).

Wie die Gymnasiasten erfahren nicht selten auch Forscher und Praktiker, die sich dem Thema Hochbegabung verschrieben haben, dass zukünftig verstärkt eine umfassende Vermittlung von Information und Wissen u.a. für eine sachliche, vorurteilsfreiere Auseinandersetzung mit diesem Thema notwendig ist. Die Einrichtung eines Dokumentations- und Informationszentrums für Begabungsförderung ist auch insofern dringlich, als das Bedürfnis nach Information über (intellektuelle) Hochbegabung in den letzten Jahren stark ansteigt.²

Bei Durchsicht der seit 1987 in Notizen festgehaltenen Anfragen zu Hochbegabung oder hochbegabten Kindern fällt ein starker Häufigkeitsanstieg in den letzten vier bis fünf Jahren auf. Im Durchschnitt sind es pro Arbeitstag vier bis sechs Anfragen, das ergibt im Jahr ca. 800 Anfragen, die an unsere Arbeitsgruppe „Begabungs- und Persönlichkeitsentwicklung gerichtet werden.³

In der überwiegenden Mehrzahl der Fälle rufen bei uns Eltern an, die für ihr Kind eine fachpsychologische Diagnostik erbitten oder, falls eine Diagnostik schon erfolgte, Beratung und Auskünfte über Fördermöglichkeiten benötigen. Weiterhin melden sich Lehrer, Beratungslehrer, Pädagogik-Studenten, Ärzte, Mitarbeiter von Jugendämtern, Journalisten und andere Medienvertreter, die Beratung zu einem bestimmten Kind wünschen oder allgemein wissen wollen, was unter Hochbegabung zu verstehen sei und wie hochbegabte Kinder „eigentlich sind“.

Da es aus Personal- und Zeitgründen unmöglich ist, allen Anfragen in befriedigender Weise nachzukommen, wäre eine Entlastung begrüßenswert. Ob und wie dies durch eine entsprechende Anlaufstelle, ein Informationszentrum, geschehen kann, von dem zumindest allgemeinere Informationen und Aus-

künfte über Hochbegabung kompetent erteilt werden sollten, gilt es zu prüfen. Zunächst ist zu klären, was ein derartiges Zentrum leisten sollte, d.h.:

- **Wer** benötigt Information und Wissen über Hochbegabung?
- **Welche Art** von Wissen oder Information ist erforderlich?
- **Wie** kann dieses Wissen vermittelt werden?

In den folgenden Abschnitten wird näher auf diese Fragen eingegangen.

Wer benötigt Information und Wissen über Hochbegabung

Es wäre vermessen davon auszugehen, dass alle Menschen etwas über Hochbegabung und hochbegabte Kinder wissen sollten, wiewohl es im Sinne von Aufklärung als wünschenswert erscheint, dass wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse über „Hochbegabung“ zu einem festen Bestandteil der Allgemeinbildung werden.

Das in den letzten Jahren wachsende Interesse an und Beschäftigung mit dem Thema Hochbegabung mag u.a. ein Ergebnis der stärkeren Verbreitung dieses Themas in den Medien sein, das durch die Weltkonferenz über Hochbegabung im Jahre 1985 in Hamburg ausgelöst wurde: ein Fortschritt im Sinne einer allgemeinen Aufklärung.

Diese allgemeine Aufklärung, die von einzelnen Journalisten, deren Interessen und nicht selten bestimmten Zufälligkeiten abzuhängen scheint, genügt nicht. Auch die vom Bundesministerium und verschiedenen Länderministerien herausgegebenen Broschüren, sehr informativ und lesenswert, reichen nicht aus, um Information überall dahin zu transportieren, wo sie benötigt wird. Und nicht selten verschwinden Broschüren, die unaufgefordert als Pflichtlektüre verschickt wurden, ungelesen in Schubladen von Dienstzimmern.

Information über Hochbegabung muss gezielt und bedarfsorientiert zugänglich sein, da verschiedene Personengruppen unserer Gesellschaft in unterschiedlichem Ausmaß und Spezifität Wissen und Kenntnisse über Hochbegabung, über hochbegabte Kinder und Jugendliche benötigen.

Für eine Reihe von im Folgenden näher zu kennzeichnenden Personen ist dieses Wissen unabdingbar (vgl. Abb.1).

Zuerst ist dabei an solche Personen zu denken, die einen unmittelbaren Einfluss auf die Entwicklung von Kindern besitzen. Diese verbringen natürlicherweise oder von Berufs wegen einen großen Teil ihrer Zeit mit Kindern: Eltern, Erzieherinnen⁴ und Lehrer. Alle Kinder werden über einen längeren Zeitraum hinweg von diesen Personen betreut, die somit einen unmittelbaren,

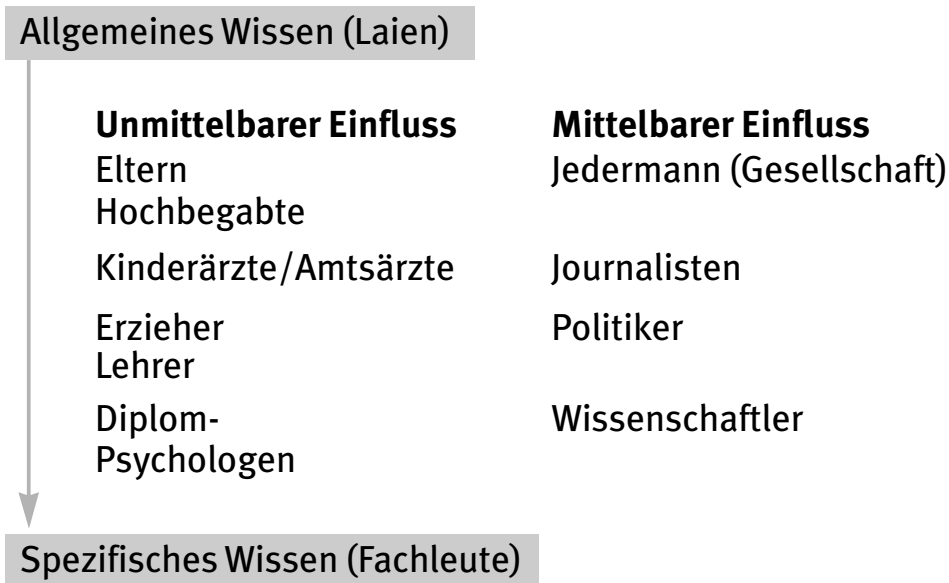


Abb. 1: Personen, die über ein unterschiedliches Ausmaß und Art des Wissens über Hochbegabung verfügen sollten.

mehr oder weniger förderlichen oder hemmenden erzieherischen und sozialisierenden Einfluss auf deren Persönlichkeitsentwicklung ausüben.

Eine unmittelbare Beeinflussung kommt auch Kinderärzten zu, die im Rahmen der regelmäßigen Untersuchungen zur körperlichen aber auch allgemeinen Entwicklung der Kinder Eltern beraten und nicht selten auf kindliche Besonderheiten hinweisen. Ebenso bestimmen Amtsärzte, die oft über den Einschulungszeitpunkt mitentscheiden, das Schicksal von Kindern in nicht zu unterschätzender Weise mit. In einer Reihe von uns bekannten Fällen wurde den Eltern hochbegabter Kinder zu einer unangemessen späten Einschulung geraten.

Weiterhin sollten Diplom-Psychologen ausreichendes Wissen über Hochbegabung besitzen. Im Rahmen ihrer Ausbildung in Differentieller Psychologie und Persönlichkeitsforschung, in Entwicklungspsychologie, Pädagogischer Psychologie und Psychologischer Diagnostik erwerben sie in der Regel ein fundiertes Wissen über das Persönlichkeitskonstrukt „Intelligenz“ und deren Entwicklung in den unterschiedlichen Ausprägungen wie Minder- oder Hochbegabung. Damit sind prinzipiell die inhaltlichen wie methodischen Voraussetzungen gegeben, Intelligenzleistungen kompetent zu erfassen und eine mögliche Hochbegabung zu diagnostizieren sowie Eltern oder Lehrern eine angemessene Beratung mit geeigneten Maßnahmen vorzuschlagen.

Allerdings sollten sich Eltern nur an solche praktisch tätigen Diplom- Psychologen wenden, die sich speziell für eine Arbeit mit Kindern und Jugendlichen entschieden haben **und** über eine diagnostische Kompetenz im Bereich der Intelligenzdiagnostik bei Kindern- und Jugendlichen sowie ein Grundwissen über hochbegabte Kinder verfügen.

Auch derart ausgewiesene psychologische Diagnostiker benötigen für eine kompetente Beratung zusätzlich einen Zugang zu aktuellen Informationen über solche Gegebenheiten, die mit Hochbegabung zusammenhängen wie spezielle Förderklassen, Schulen für Hochbegabte, schulrechtliche Bedingungen, Elternvereinigungen usw.

Neben Personengruppen mit unmittelbarem Einfluss sind Personen zu nennen, die einen indirekten Bezug zu Kindern haben wie Politiker oder Journalisten, die sich mit dem Bereich Bildung befassen. Da dieser (mittelbare) Einfluss durch Politik und Medien beachtlich ist und weitreichende Folgen haben kann, sollten deren Vertreter ebenfalls Kenntnisse über Hochbegabung verfügbar haben bzw. sich relativ schnell ein gewisses Maß an Wissen aneignen können. Journalisten und Politiker auf allen Ebenen des Bundes wie der Länder beeinflussen nicht nur Art und Ausmaß an Aufklärung in einem Land, sondern bestimmen auch mit, wie die unmittelbar betroffenen Personen (Lehrer, Erzieher) zumindest in den öffentlichen Institutionen mit den Kindern umgehen und z.B. eine Förderung Hochbegabter zulassen.

Die komplexen wechselseitigen Beeinflussungen zwischen den verschiedenen Personen und Personengruppen wurden aus Gründen der Übersichtlichkeit bei der Veranschaulichung (Abb.1) nicht angegeben. Es sei hierzu nur angemerkt, dass Politiker wie Journalisten von der Gesellschaft, den dort herrschenden Meinungen und Ideologien beeinflusst werden, auf die sie wiederum einwirken.

Nicht zuletzt stellen einzelne Politiker in den entsprechenden Positionen z.B. finanzielle Mittel und andere Ressourcen (Bewilligung von Projekten zu Erforschung von Hochbegabung) zur Verfügung, wodurch Wissenschaft und der Gang der Forschung beeinflusst werden.

Welche Art von Wissen ist erforderlich?

Wissen, nach Brockhaus als Inbegriff von meist rationaler Kenntnis im Unterschied zu Vermutung, Meinung, Glauben, wird im Folgenden pragmatisch unterschieden und charakterisiert als spezielles Fachwissen (Fachleute) und allgemeines Grundlagenwissen (Laien) sowie als Information, womit Unter-

richtung, Mitteilung oder Hinweise gemeint sind, mit denen jemand von einer Sache in Kenntnis gesetzt wird (vgl. Abb.1).

Informationen beinhalten beispielsweise Kenntnisse darüber, wo, wann, welches Wissen abrufbar und verfügbar ist. Diese Informationen müssen ein Höchstmaß an Aktualität besitzen und für jedermann leicht zugänglich sein.

Fachwissen benötigen einerseits Diplom-Psychologen zur Identifikation und kompetenten Beratung Hochbegabter, andererseits Lehrer in Form von Wissen über pädagogisch angemessene Fördermöglichkeiten, z.B. über spezielle Unterrichtsmaterialien, Lehr- und Lerntechniken usw. Für den richtigen Umgang mit hochbegabten Schülern brauchen sie grundlegendes Wissen über die geistigen Bedürfnisse und Eigenarten hochbegabter Kinder. Dabei ist die Einsicht, dass eine allgemeine intellektuelle Unterforderung bei der überwiegenden Mehrzahl hochbegabter Schüler in den Regelschulen vorliegt, ein zentraler Ansatzpunkt.

Nicht nur für Hochbegabte gilt, dass „...unsere Schulen massiv deprivieren“ wie Singer (1999, S.62) in einem Interview in der Zeitschrift Psychologie Heute betont.

Weiterhin sollten Diplom-Psychologen wie Lehrer auf aktualisiertes Wissen über neue wissenschaftliche Erkenntnisse und Befunde in ihrem jeweiligen Tätigkeitsbereich sowie aktuelle Informationen zu Hochbegabung leicht zugreifen können. Dieses (Informations-)Wissen beinhaltet Kenntnisse über konkrete Angebote zur Durchführung von Fördermöglichkeiten wie Schulen für Hochbegabte, Stipendien, Kenntnisse über die schulrechtlichen Bedingungen zur vorzeitigen Einschulung, des Überspringens einer Klasse etc., über Wettbewerbe.

Lehrer wie Diplom-Psychologen sollten in der Lage sein, auf andere (passende) Schulen, z.B. Schulen im Ausland, Klassen für Hochbegabte verweisen zu können, zumindest aber auf Stellen, bei denen sich Eltern informieren können, z.B. über solche Fördermöglichkeiten. Sehr häufig nennen Lehrer den betroffenen Eltern Psychologische Beratungsstellen, die eine fachpsychologische Untersuchung des Kindes vornehmen können.

Spezielles Wissen ist m. E. unbedingt erforderlich für Erzieherinnen, die gemäß ihrer Berufsanforderungen gute Fachkenntnisse über die (geistige) Entwicklung, Merkmale und Verhaltenseigenarten von Vorschulkindern benötigen, da sie für Eltern als pädagogische Experten gelten, deren Rat in beträchtlichem Ausmaß elterliche Entscheidungen, wie die über den Einschulungszeitpunkt, beeinflussen. Häufig revidieren Eltern ihr Vorhaben, ihr (hoch-

begabtes) Kind vorzeitig einzuschulen, aufgrund des Rates der Erzieherin, das Kind im Kindergarten zu belassen. Eine Fehlentscheidung, die Eltern nicht selten ein Jahr später bereuen.

Erzieherinnen und Lehrer benötigen ausreichende Kenntnisse über die Eigenarten Hochbegabter, damit sie bei derartigen Kindern, intellektuell hochbegabten und sehr weit überdurchschnittlich begabten, zwischen denen die Grenzen fließend sind, die stärkeren geistigen Bedürfnisse erkennen und diesen möglichst nachkommen. Ebenso wie Eltern brauchen sie keine eindeutigen Diagnosen erstellen, sollten aber bei Bedarf Eltern an Diplom-Psychologen verweisen können, die eine Identifikation und Beratung vornehmen können.

Die Möglichkeit, Eltern auf eine kompetente Anlaufstelle für ihre Fragen, ein Informationszentrum zu Hochbegabung verweisen zu könnten, wäre für Erzieherinnen und Lehrer äußerst entlastend und hilfreich, die m. E. mit der Hochbegabungsthematik teilweise überlastet werden.

Für Eltern, die ihr Kind beobachten und erkennen, dass dessen Entwicklung der geistigen Fähigkeiten die anderer Kinder weit übertrifft, wäre ein gewisses Grundlagenwissen erforderlich, um darauf aufbauend, weitere Entscheidungen treffen zu können. Eltern müssen im Laufe der Persönlichkeitsentwicklung ihrer Kinder eine Vielzahl von relevanten Entscheidungen fällen z.B. über den für ihr Kind angemessenen Einschulungszeitpunkt oder die richtige Schule. Damit sie eine für ihr Kind passende Umwelt schaffen können, ist Wissen über Hochbegabung häufig hilfreich. Mit diesem Wissen sind sie in der Lage, aufmerksam zu werden und sich weiteres Wissen zu beschaffen z.B. an wen sie sich zwecks Identifikation und Beratung wenden können oder über die spezifischen Fähigkeiten und Bedürfnisse ihrer hochbegabten Kinder.

3. Wie kann dieses Wissen vermittelt werden

Wissen in Form von speziellen Kenntnissen, von Fachwissen über intellektuelle Hochbegabung, die Entwicklung, Persönlichkeits- und Verhaltenseigenarten hochbegabter Kinder und Jugendlicher mit ihren spezifischen Bedürfnissen nach geistigen Anforderungen, und den entsprechend erforderlichen psychologischen wie pädagogischen und erzieherischen Maßnahmen, kann nur im Rahmen von **Ausbildung** und **zusätzlich**, bei entsprechendem methodischen Rüstzeug und Vorwissen, durch **Fortbildung** vermittelt werden.

Allgemeines Wissen wird derzeit einerseits durch Broschüren, Faltblätter, speziell von und für Laien verfasste Artikel oder Bücher, andererseits über Elternvereine und Beratungsstellen vermittelt. Ein Informationsaustausch

zwischen diesen Anlaufstellen ist kaum erkennbar. Da diese Art der Informationsvermittlung bei starker Überlastung einzelner Stellen bislang höchst unökonomisch arbeitet, ist eine Koordination dringend geboten.

Eine allgemeine Aufklärung kann in den Medien und im Internet stattfinden: nach unseren Erfahrungen ist allerdings die derzeit dort vorfindliche Information oft verwirrend und nicht nur für Laien häufig kaum erkennbar, ob es sich im Unsinnigen, gar Falsches handelt, weil die Informationen nicht selten von kommerziellen Interessen bestimmt, dort „ungefiltert“ vorliegen. Eine Kennzeichnung, von welchen Stellen die Information stammt (Universitätsinstituten, Kultusministerien etc.) sollte eine verlässliche Aussage über die Güte der Information und Gewähr für einen Qualitätsstandard bieten.

Hilfreich sind Informationen vor allem dann, wenn Eltern, Lehrer oder Erzieher über die Medien oder im Internet Adressen erhalten, wo sie weitere Information und Hilfe bei ihren konkreten Fragen (nach Diagnostik oder Fördermöglichkeiten) erhalten, die sie mit einem Gesprächspartner für ihren jeweiligen konkreten Fall oder Fragestellung besprechen können.



Über eine zentrale Informations- und Dokumentationsstelle könnte die Vermittlung allgemeiner Kenntnisse, die Aufklärung der Gesellschaft, der Eltern geschehen. Broschüren, Faltblätter etc., deren Qualität allerdings insofern abzusichern ist, als die Aussagen gemäß wissenschaftlicher Standards geprüft wurden, sollten gedruckt oder im Internet abrufbar verfügbar sein. Dieses Zentrum könnte vor allem ein Ort sein, wo die genannten allgemeineren Informationen, z.B. über aktuelle Termine und Adressen zu Diagnose-, Beratungs- und Fördermöglichkeiten, gebündelt nach Bundesländern, umfassend und koordiniert vermittelt werden.

Wenn nicht nur schriftliche Informationen allgemeiner Art, sondern mittels telefonischer Kurzberatung **kompetent** die Anfragen gezielter beantwortet würden, wie es teilweise bei den Elternverbänden geschieht, wäre das eine entscheidende Hilfe und Entlastung für die bestehenden Anlaufstellen.

Fazit und Ausblick

Die Aufklärung aller Bürger über das Phänomen „Hochbegabung“, von denen die Mehrzahl Eltern und Großeltern sind oder sein werden, muss ein vorrangiges Ziel der Bildungspolitiker wie Wissenschaftler werden. Ein Informationszentrum zu Fragen der Förderung **intellektueller Hochbegabungen** sollte dabei im Vordergrund stehen, denn die Förderung von Kindern mit anderen Begabungen (z.B. Förderung musischer Begabungen oder sportlicher Höchstleistungen) wurde bislang in Deutschland nicht in dem Ausmaß vernachlässigt wie das bei geistig Hochbegabten der Fall ist.

Unabhängig von der Schaffung eines Informations- und Dokumentationszentrums muss eine stärkere Verankerung dieses Wissens in **Ausbildung** und **Fortbildung** bei **Diplom-Psychologen, Erzieherinnen** und **Lehrern** gefordert werden.

Eindrücklich sei auf die Verbesserung der Ausbildung und Fortbildung von **Erzieherinnen** hingewiesen. Maßgebliche Wissenschaftler fordern schon lange: Für die Jüngsten das Beste! So auch Singer (1999), der nicht nur fordert, „dass nur die Allerbesten mit Aufgaben im Bildungssystem betraut werden“, sondern auch ein differenziertes Bildungssystem schon für Vorschulkinder als wichtig erachtet: „Jedem Kind sollten seine Fragen, die es als ganz individuell gestaltetes Wesen stellt, so früh wie möglich und so erschöpfend wie möglich beantwortet werden. Das muss früh beginnen. Ich meine, dass die Differenzierung schon im Kindergarten anfangen muss.“(a.a.O., S.64).

Über hochbegabte Vorschulkinder erfahren Erzieherinnen in ihrer Ausbildung bislang nichts. In speziellen Fortbildungsveranstaltungen für Erzieherinnen in

Baden-Württemberg, die ich seit 1^{1/2} Jahren (zusammen mit Frau Dipl.-Psych. R. Lang) durchführe, wird der Bedarf hierfür eindrücklich geäußert. Das Interesse an Fortbildung ist überaus groß, was an der starken Nachfrage (lange Wartelisten) und den intensiven Diskussionen ablesbar ist.

Politiker und Bildungsfunktionäre schaffen die notwendigen Voraussetzungen für Aufklärung, Ausbildung und Fortbildung. Sie bestimmen u.a. die in den Curricula festgeschriebenen Schulanforderungen; sie ermöglichen durch gesetzliche Regelungen eine mehr oder weniger hohe Flexibilität beispielsweise bei Schullaufbahnentscheidungen und sie verteilen die Ressourcen für Forschung, Aufklärung und Wissensvermittlung. Bliebe nur noch zu wünschen, dass sie häufiger überprüfen, ob ihre begabungsfördernden Beschlüsse und Vorgaben an der „Basis“ auch angemessen umgesetzt werden.

Anmerkung

- 1 Der vorliegende Beitrag war als Diskussionsgrundlage im Rahmen der Fachtagung des Forum Bildung „Finden und Fördern von Begabungen“ Arbeitsgruppe „Ziele und Aufgaben eines Dokumentations- und Informationszentrums für Begabungsförderung“ konzipiert.
- 2 Unter Beachtung der Titel anderer Vorträge dieser Tagung (z. B. Hochbegabung und Schulleistung) gehe ich davon aus, dass hier Begabung als Hochbegabung, insbesondere als intellektuelle Hochbegabung, zu verstehen ist. Den Begriff „Förderung“ wird hier eher breit gefasst und meint nicht nur spezielle (schulische) Maßnahmen oder Förderkurse, sondern allgemein solche Bedingungen, die für hochbegabte Kinder und deren Persönlichkeitsentwicklung förderlich sind.
- 3 Wir wissen, dass es bei anderen Stellen ähnlich ist, die als Anlaufstellen für das Thema Hochbegabung ausgewiesen sind (z. B. DGhK oder LVH-Baden-Württemberg).
- 4 Über 90% der Fünfjährigen in Baden-Württemberg besuchen einen Kindergarten. Aus sprachästhetischen Gründen wird immer nur die Berufsbezeichnung für ein Geschlecht genannt, es sind aber immer beide Geschlechter gemeint.

Literatur

Colombo, J. (1993). *Infant cognition*. Newbury Park: Sage Publ.

Singer, W. (1999). „In der Bildung gilt: Je früher, desto besser“. In: *Psychologie Heute*, Dezember.

Stapf, A. (1990) Hochbegabte Kinder in Kindergarten und Grundschule. In H. Wagner (Hrsg.) *Begabungsforschung und Begabtenförderung in Deutschland 1980-1990-2000*. (S. 83- 90). Bad Honnef: Bock.

Stapf, A. (2000). Lehrerinnen und Lehrer für Hochbegabte? In *Lehren und Lernen. Zeitschrift des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht Stuttgart*. 26. Jahrgang, 7/8, 15-27.

Dr. Aiga Stapf
Psychologisches Institut
Universität Tübingen
Friedrichstraße 21
72072 Tübingen
Tel. (07071) 29-76424
Fax (07071) 29-5081
aiga.stapf@uni-tuebingen.de

Wissen *schafft* Zukunft

Erwartungen und Erfahrungen

Julia Brusgul · Juliane Knechtel · Jan-Philip Meyer

Schülerinnen und Schüler im Sonderförderzweig der CJD Jugenddorf

Christophorusschule Braunschweig



Julia Brusgul

Persönliche Erwartungen und Erfahrungen des B-Zweiges des CJD-Braunschweig

Ich hatte ziemlich hohe Erwartungen an diese Schule. Im Nachhinein stellte ich fest, dass einige von ihnen zu unrealistisch waren, andere jedoch aus anderen Gründen nicht eingetroffen sind.

Meine höchste Motivation hierher zu kommen war, Gleichgesinnte zu finden. Menschen auf gleicher Wellenlänge, aber auch die einem Vieles voraus haben, von denen man sehr viel lernen kann.

Ich habe hier sehr viele Menschen gefunden, die auf unterschiedlichsten Bereiche Spezialisten sind. Doch ich habe hier wenige gefunden, deren Persönlichkeit mich beeindruckte, die ich mir als Vorbild nehmen konnte.

Es war auch ein sehr großer Wunsch von mir hier eine gefestigte Klassengemeinschaft vorzufinden. Das musste ja so sein, ich habe hier ja Gleichgesinnte erwartet. Leider kam ich in eine verhältnismäßig demotivierte Klasse. Es ist eher die Ausnahme, dass hier Hausaufgaben gemacht werden. Außerdem kann man nicht von „Klassengemeinschaft“ sprechen, denn das Hauptziel vieler ist nicht reflektierte Selbstdarstellung.

Mit den Lehrern sieht es hier schon z.T. etwas anders als auf „normalen“ Schulen aus. Es gibt hier einige Lehrer, die in der Tat viel höhere Ansprüche an uns stellen, die sich als Ziel gesetzt haben, die Schüler zu fördern und die auch das nötige Fingerspitzengefühl für den Umgang mit Menschen besitzen. Doch leider muss ich hier auch sagen, dass das eher die Ausnahmen sind. Viele Lehrer hier sind „Pauker“, das heißt ihr Unterricht verkümmert oftmals auf reine Stoffvermittlung, welche im Stundenplan steht.

Anfangs empfand ich die Tatsache, dass man hier von der Schule ganz in Anspruch genommen wird als sehr positiv. Doch inzwischen wurde mir klar, dass dieses der persönlichen Entwicklung sehr im Wege steht. Man verbringt ca. 70% seines Tages mit Schule. Das heißt, man muss sich mit dem Stoff beschäftigen, der einem vom Lehrer vorgesetzt wird. Man hat weniger Zeit sich darüber klar zu werden, was einen wirklich interessiert, über die Zukunft nachzudenken, zu reflektieren. Denn für alle diese Dinge fehlt hier wegen dem Schulstress und nicht zuletzt wegen des Internats, die Ruhe.

Doch es gibt auch einige positive Aspekte. So „darf“ man in der Schule viele Fragen stellen ohne gleich zum Außenseiter zu werden. Außerdem denken die Leute hier wirklich anders und schneller!

Am Schluss möchte ich betonen, dass ich an dieser Schule dieses Jahr neu bin. Deswegen mag der Schulstress so groß erscheinen, weil ich mich noch nicht so dran gewöhnt habe. Weiterhin soll betont werden, dass die 11. Jahrgangsstufe für sehr viele Schüler nicht so wichtig erscheint und sie sich deswegen so „hängen“ lassen. Darauf mag die zum großen Teil mangelnde Motivation zurückzuführen sein.

Ich denke, dass man nur dann auf so eine Schule, weit weg vom Elternhaus, gehen sollte, wenn man reif genug und mit sich im Reinen ist und wenn man bereits genau weiß, was man will.

Juliane Knechtel

Persönliche Erfahrungen im Sonderförderzweig der Jugenddorf-Christophorusschule Braunschweig

Wenn ich meine Erfahrungen im Förderzweig der Schule mit einem Wort beschreiben sollte, so würde ich mich spontan für „ausgesprochen positiv“ entscheiden, denn ich kann guten Gewissens behaupten, dass alle Erwartungen, die ich an diese Schule gestellt hatte, sich erfüllt haben.

Diese waren in erster Linie Gleichgesinnte, ein höheres Lerntempo, ein breiteres Angebot und einen anderen Unterrichtsstil als an meiner vorigen Schule zu finden.

Was den Unterricht angeht, ist das ohne Frage eingetreten: Das höhere Lerntempo kommt automatisch dadurch zustande, dass das Schuljahr in drei Trimester eingeteilt ist, von denen nur die ersten beiden dazu dienen, den vom Lehrplan geforderten Stoff durchzuarbeiten, während das dritte (nach den Osterferien) als sogenannte Vertiefungsphase einer Art Projektarbeit zugeacht ist.

Der Unterrichtsstil unterscheidet sich insofern von dem bisher gewohnten, dass sehr viel Wert auf eigenständiges Denken gelegt wird und stures Auswendiglernen eher die Ausnahme ist.

Auch ein breites Angebot habe ich gefunden. Dies kann ich in erster Linie im Bezug auf die Wahlmöglichkeiten in der Oberstufe sagen, wo mindestens viel Leistungskurse anstatt der üblichen zwei gewählt werden können, aber auch bezüglich des Fächerangebots im Allgemeinen, das beispielsweise Philosophie und eine große Auswahl an Sprachen vorsieht.

Vor allem aber war es ein wunderbares Gefühl, plötzlich zu einer Klasse zu gehören, in der so gut wie jeder Interesse am Unterrichtsstoff mitbringt, in der lebhaft mitgearbeitet wird und in der man Fragen stellen darf ohne gleich als Sonderling oder Streber angesehen zu werden. Dieses Gefühl bezieht sich durch das Internat nicht nur auf die Zeit, die man in der Schule verbringt, sondern auch auf alle anderen Bereiche des Lebens. Man gehört zu einer Gemeinschaft, in der man akzeptiert wird, und ich habe dort zahlreiche und gute Freude gefunden.

Natürlich muss ich bei all dem auch sagen, dass man manchmal sehr unter Druck steht und sich wünscht, ein bisschen mehr Freizeit und Zeit für sich selbst zu haben.

Wenn ich allerdings noch einmal vor der Wahl stehen würde, so würde ich mich ohne zu zögern jederzeit wieder für diese Schule entscheiden.



Jan-Philip Meyer

Die Erfahrungen der 10.Klasse im CJD-Jugenddorf Christophorusschule Braunschweig

Zuerst eine kurze Vorstellung des B-Zweig Konzepts in der 9. und 10. Jahrgangsstufe:

- Lernfeldunterricht (deckungsgleiche Fächer werden zu einem Lernfeld zusammengefasst)
- Projektunterricht (je zwei Tage pro Woche dienen einer Projektarbeit in einem Unterrichtsfach)

Die Erfahrungen:

- Vielfältiger, interessanter Unterricht; großes Angebot (Theaterunterricht, Japanisch, Projekt s.o.)
- Sehr großes und vielfältiges Angebot an Arbeitsgemeinschaften und Freizeitgestaltung (musisch, naturwissenschaftlich, sportlich)
- Besondere Förderung in den o.g. Themen, sowie im Umgang mit Menschen und Selbstständigkeit, Sozialverhalten, etc.
- Motiviertere, respektierendere Mitschüler (80%)
- Jeder wird als Individuum gefördert, nicht als Hoch- oder „Normal“begabter; alle sind begabt (siehe Leitspruch)
- (evtl. Hilfe zur) Persönlichkeitsbildung (Jugendleiter, Mitschüler)

Nachteile: Durch das umfangreiche, interessante Angebot und die Schule endet man sehr schnell im Stress!!

Die Vorteile überwiegen. Ich würde mich jederzeit wieder für die Schule entscheiden.

„Nicht für alle das gleiche, sondern für jeden das beste!“

(Leitspruch der Jugenddorf Christophorusschule Braunschweig)

Julia Brusgul · Juliane Knechtel · Jan-Philip Meyer
CJD Jugenddorf Christophorusschule
Georg-Westermann-Allee 76 · 38104 Braunschweig

Franz J. Mönks

Begabtenförderung im europäischen Vergleich

„Die Verschiedenheit der Köpfe ist das grösste Hindernis aller Schulbildung.

Darauf nicht zu achten ist der Grundfehler aller Schulgesetze“.

(Johann Friedrich Herbart, 1776-1841)



1. Reformpädagogik

Die Zielsetzung der Reformpädagogik wurde im Jahre 1900 programmatisch angekündigt durch Ellen Key (schwedische Lehrerin und Journalistin) mit dem Buch *Das Jahrhundert des Kindes* (erschien auf Deutsch 1902). Sie trat dafür ein, dass Schulen nicht länger Pauk- und Drillanstalten sein sollten, sondern kindgerechte und kindzentrierte Einrichtungen. Schulen sollten nicht nur den intellektuellen, sondern auch den sozialen und emotionalen Bedürfnissen von Kindern entgegenkommen. Diese pädagogische Kehrtwendung ging durch ganz Europa. Einer der prominentesten Vertreter der Reformpädagogik war Peter Petersen. Auf einem Pädagogenkongress in Kopenhagen stellte er fest, dass die pädagogischen Vorstellungen und Ziele der Reformpädagogik in den meisten europäischen Ländern verwirklicht würden, ohne dass eine führende Person die Richtung bestimmte. Es gab keinen eindeutigen Leiter der Bewegung. So war es in Holland Ligthart, in Belgien Decroly und in Deutschland insbesondere Petersen. Der Zeitgeist, d.h. die vorherrschende geistige Haltung war offensichtlich kindfreundlich geworden.

Petersen war seit 1910 Gymnasiallehrer in Hamburg, einem Ort, wo die *Schulreformbewegung* sehr aktiv war. Ab 1912 war er Vorstandsmitglied im *Bund für Schulreform* und ab 1915 Schriftführer des inzwischen umbenannten Bundes *Deutscher Ausschuss für Erziehung und Unterricht* (s. Dietrich 1995). Bereits 1916 ist Petersen Herausgeber der bedeutsamen Buchveröffentlichung **Der Aufstieg der Begabten**. Schon vor knapp 100 Jahren erkannten sachkundige und reformwillige Pädagogen und Psychologen, dass es in der Schule

nicht nur durchschnittlich begabte Kinder gibt, sondern auch leistungsstarke und leistungswillige, die über oft weit über dem Durchschnitt liegen. Auch sie sollen sich wohl fühlen in der Schule. So sagt der Hamburger Psychologieprofessor William Stern in seinem Beitrag (Petersen 1916) u.a.: für 2% Höchstbegabte und weitere 10% Hochbegabte benötigen wir in den Volksschulen „erweiterte Ausbildungsgelegenheiten“ (S. 109). Für Deutschland bedeutet das bei einer jährlichen Geburtsrate von etwa 800.000, dass jedes Jahr ungefähr 80.000 Kinder geboren werden, die mehr Leistung erbringen könnten und zufriedener in der Schule wären, wenn das Unterrichtsprogramm auch für überdurchschnittlich Lernende geeignet wäre.

Wegweisend und geradezu grundlegend für die schulische Begabtenförderung war die Laborschule an der Universität Jena, die Petersen im Jahre 1923 gründete. Dort wurde die Jena-Plan-Schule entwickelt, die beispielsweise in den Niederlanden eine große Verbreitung gefunden hat. Gerade die Jena-Plan-Schule erfüllt alle Voraussetzungen für eine systematische Begabtenförderung. Es ist eine Regelschule mit dem Ziel, ein differenziertes und differenzierendes Unterrichtsangebot zu verwirklichen. Wörtlich sagt Petersen hierzu: „Das freie individuelle Fortschreiten des einzelnen Kindes ist gewährleistet, ferner reichste Möglichkeit gegenseitiger Belehrung, die Möglichkeit der Einzelbehandlung ist hier besser gegeben als sonst“ (s. Dietrich 1995, S.69f.). Betrachtet man die Ziele sowie unterrichtlichen und erzieherischen Konzepte der Reformpädagogik genauer, dann kommen wir zu der Feststellung, dass die Wurzeln der Begabtenförderung in Europa sind. Erst in jüngster Zeit erkennen wir dies mehr und mehr. Gleichzeitig werden die didaktisch-methodologischen Ansätze der Reformpädagogik bewusst und gezielt für schulische Begabtenförderung eingesetzt (s. Mönks 1999). Petersen betrachtete die Jenaer Universitätsschule – wie sie seit 1926 genannt wurde – als ein Unterrichtsort für alle Begabungsniveaus. Diese Schule war die Kristallisation seines Lebenswerkes, das 1950 ein schroffes Ende nahm. Unter Protest der Eltern wurde sie vom sozialistischen System als „Insel kapitalistischer Pädagogik“ geschlossen (Dietrich 1995, S.21).

Jahrgangsklasse als begabungsheterogene Gruppierung

In allen Ländern Europas (und darüber hinaus) sind Grundschulen generell gegliedert in leistungshomogene Jahrgangsklassen, d.h. Leistungshomogenität wird angenommen. Die Schüler sollen sich anpassen an festgesetzte Anfor-

derungen des Unterrichts. Ziel des Unterrichts ist für alle Schüler gleich, er ist lehrplanorientiert. Ganz anders beispielsweise in der Jena-Plan-Schule. Dort wird die Lerngruppe als leistungsheterogene Einheit gesehen und dementsprechend behandelt. Zielsetzung des Unterrichts ist hier abhängig von den spezifischen Lernmöglichkeiten und -voraussetzungen der SchülerInnen. Auch die Lernformen der SchülerInnen sind nicht fremdbestimmt und vorwiegend rezipierend, sondern aktiv erkennend, zunehmend eigenverantwortlich und kooperativ. Auch die Unterrichtsmethodik unterscheidet sich von der wenig differenzierenden und lehrgangsförmigen Art der Jahrgangsklasse durch Differenzierung, Projektorientierung und Nutzung der Dynamik der Lerngruppen.

Für Begabtenförderung ist jede rigide Form von Jahresklassen ungeeignet. Nur dort, wo individuelle Förderung nachgestrebt wird, kann sich Begabtenförderung für alle Lernniveaus entwickeln. Diese Art der schulischen Bildung wird 'adaptives Unterrichten' genannt.

Adaptives Unterrichten

Sowell (1996), einer der führenden amerikanischen Curriculumforscher, definiert Curriculum wie folgt: „Curriculum ist das, **was** SchülerInnen gelehrt wird und umfasst intendierte und nicht intendierte Informationen, Fertigkeiten und Einstellungen, denen sie (SchülerInnen) in der Schule begegnen“ (S. 5).

Das Curriculum ist vorwiegend eine Widerspiegelung gesellschaftlicher und kultureller Bedürfnisse. Aber es ist mehr. Auch individuelle Lern- und Entwicklungsbedürfnisse sollen die Gestaltung des Curriculums prägen. In einem der führenden Lehrbücher der Vereinigten Staaten können wir Folgendes lesen:

Curriculare Grundlagen	Erziehungsziele	Primäre Quelle des Inhalts
Angesammelte Traditionen des organisierten Wissens	Förderung der kognitiven Leistung und des Intellekts	Akademische Disziplinen Inhalte der Fächer
Soziale und gesellschaftliche Wirklichkeit	Voraussetzung schaffen für ein Leben in einer unsicheren, sich verändernden Welt	Bedürfnisse der Gesellschaft und der Kultur
Selbstverwirklichung	Das Potential des Einzelnen voll und ganz zu fordern und zu fördern	Bedürfnisse und Interesse des Lernenden

Curriculum conceptions, purposes of education and primary sources of content (E.J. Sowell (1996). Curriculum – An Integrative Introduction. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, S. 41).

Ein Curriculum soll sich demnach auch an den individuellen Lernkapazitäten und -voraussetzungen orientieren. Eine Lehrperson, die das verwirklicht, unterrichtet adaptiv. Im Allgemeinen ist das Bezugssystem für die Leistungsbewertung der interindividuelle Vergleich und zwar vor dem Hintergrund feststehender Kriterien.

Gerade im Grundschulbereich ist es wichtig, adaptiv, d.h. differenzierend zu unterrichten, da die Jahrgangsklassen durchweg leistungs- und begabungsheterogen zusammengestellt sind. So hat Slowenien in einem neuen Schulgesetz festgelegt, dass in den kommenden Jahren in allen bestehenden 413 Grundschulen Begabtenförderung eingeführt werden muss. Auch nach der Grundschule ist adaptives Unterrichten als Begabtenförderung unerlässlich, obgleich weiterführende Schulen relative leistungshomogene Gruppierung ermöglichen, weil diese Schulen eine gewisse Differenzierung nach Begabungshöhe und -schwerpunkt voraussetzen. So ist es in den 37 niederländischen Gymnasien üblich, für die besten 15% der SchülerInnen ein vertiefendes und erweiterndes Programm anzubieten. Menschliche Begabungen sind immer nur Möglichkeiten der Leistung und diese Möglichkeiten sind unterschiedlich von Mensch zu Mensch. Darauf einzugehen ist nicht immer einfach im bestehenden Schulsystem, aber es ist unerlässlich, wenn adaptives Unterrichten als gerecht und notwendig gesehen wird.

Was geschieht in Europa?

Die nachfolgende Übersicht zeigt, dass in vielen Ländern Begabtenförderung gesetzlich verankert ist. Auffallend ist, dass eine derartige Verankerung in den westlichen Ländern fast ganz abwesend ist. Bedeutet dies, dass nur dort, wo Gesetze bestehen, auch tatsächlich etwas geschieht?

Es gibt kein Land in Europa, in dem überhaupt nichts getan wird im Hinblick auf Begabtenförderung. So ist in Rumänien Begabtenförderung gesetzlich verankert, aber in Wirklichkeit geschieht fast nichts. Die „Al.I.Cuza“ Universität in Iasi bietet für ihre StudentenInnen Kurse an, aber ansonsten wird nur sporadisch extra-curricular Begabtenförderung verwirklicht. In Österreich ist Begabtenförderung gesetzlich festgelegt, aber bei genauerem Hinsehen geht es hier nur um die gesetzliche Regelung des Überspringens. Systematische Begabtenförderung ist nur sporadisch und wird vor allem in jenen Schulen verwirklicht, wo Lehrer arbeiten, die die Zusatzqualifikation „Spezialist der

Table 1. An Overview of Different Aspects of European Provision for the Gifted and Talented.*

Countries	Legislation	Type of provision				
		Schools	Classes	Extracurricular	Training	Other
Bulgaria	•	•	•	•	•	-
Croatia	•	-	-	•	•	-
Hungary	•	•	•	•	•	-
Poland	•	-	•	•	•	-
Romania	•	•	•	•	•	-
Slovakia	•	•	-	•	•	-
Slovenia	•	•	-	•	•	-
The Ukraine	•	•	•	•	-	-
Austria	•	•	-	•	•	•
Belgium	-	•	-	•	•	•
France	-	•	•	•	•	•
Germany	• ¹	•	•	•	•	•
Italy	-	•	-	•	-	•
Portugal	-	-	-	•	•	•
Switzerland	-	•	-	•	-	•
Spain	-	-	-	•	•	•
The Netherlands	-	•	-	•	•	•
Sweden	-	-	• ²	-	•	•
Denmark	-	-	-	-	-	•
Finland	-	-	-	•	-	•
Norway	-	-	-	-	-	•
Russia	•	•	•	•	•	-
Latvia	•	-	-	•	-	-
England/Wales	-	•	• ³	-	•	•

Legend: Note that legislation refers to legislation specific to making provision for the highly able. Similarly, schools and classes refer to specially designated learning environments (also specially designated higher education) – private and/or state-controlled. Extracurricular pertains to all manner of provision or specially designated activities, which are not part of a school system. By training is meant all types of teacher training, either by in-service training, specially offered courses, or unique teacher training programs. Other includes means of provision typical of inclusive strategies such as grade skipping, within-class provision and/or a variety of enrichment strategies.

* Übernommen aus: Persson, R.S., Joswig, H. & Balogh, L. Gifted Education in Europe: Programs, Practices, and Current Research. In: K.A. Heller, F.J. Möns, R.J. Sternberg & Subotnik, R.F. (Eds) (p.725)., International Handbook of Giftedness and Talent (pp. 703-734). Oxford: Pergamon.

1 There is legislation in a few federal states, especially in the "new states" of former GDR.

2 Note that these are six experimental classes, launched in 1999 in Stockholm by initiative of the Stockholm LEA.

3 Note that these are experimental classes.

Begabtenförderung“ (Specialist in Gifted Education) erworben haben. Dieser Studiengang umfasst insgesamt 500 Stunden, in gleichen Teilen theoretisch und praktisch, und wird bisher ausschließlich von der Universität Nijmegen (Niederlande) angeboten. Ausweitung zur Universität Münster (zwischen beiden Universitäten besteht bereits seit 1984 ein Kooperationsvertrag) wird in naher Zukunft besiegelt sein.

Augenblicklich erleben wir europaweit eine Hochkonjunktur hinsichtlich Begabtenförderung. Gezielte Begabtenförderung steht und fällt mit fachkompetenter schulischer Bildung. Diese kann nur dann gewährleistet werden, wenn es in dieser Hinsicht ausgebildete LehrerInnen gibt. Insbesondere in Deutschland, Österreich, Ungarn und der Schweiz werden im Augenblick die größten Anstrengungen gemacht, das Versäumte nachzuholen. In den meisten europäischen Ländern werden zunehmend an Universitäten Examensarbeiten und Dissertationen angefertigt, die zum Bereich der Begabungsforschung und damit zur Begabtenförderung gehören.

Rückblickend können wir heute sagen, dass die Reformpädagogik vorbereitende Arbeit geleistet hat. Keiner der Reformpädagogen hat allerdings zeitlebens eine wirkliche Realisierung der Begabtenförderung erlebt. Heute, im 21. Jahrhundert können wir sagen, der Zeitgeist, die im 20. Jahrhundert vorherrschende negative geistige Haltung gegenüber Begabtenförderung, hat endlich Platz gemacht für eine positive Grundhaltung. Damit sind die Probleme nicht gelöst, aber Wege geöffnet, den bestehenden Schaden und Nachholbedarf zu registrieren und daraus entsprechende Konsequenzen zu ziehen. Die Arbeit des 'Forums Bildung' ist in dieser Hinsicht geradezu exemplarisch.

Ausblick

Lösungen sind nur zu erreichen, wenn Bildungspolitik, Wissenschaftler und Praktiker zusammenarbeiten. Bildungspolitiker müssen die Weichen stellen, damit die Rahmenbedingungen für schulische Begabtenförderung erfüllt werden können. Wissenschaftler sollen die Einsichten liefern, die für entwicklungs- und lerngerechte Förderung unentbehrlich sind. Praktiker können gewonnene Einsichten und Erkenntnisse in die Tat umsetzen.

Von großer Bedeutung für die europäische Begabtenförderung ist die **Empfehlung 1248 zur Begabtenförderung**, die das Europaparlament im Jahre 1994 verabschiedete. Diese Empfehlung ist das Ergebnis eines pädagogischen Forschungsseminar, das vom Europarat und dem niederländischen Unterrichtsministerium im Jahre 1991 in Nijmegen stattfand (s. Mönks, Katzko & Van Boxtel 1992). Der Schlussbericht des Seminars wurde allen Ministerien zugeleitet. Das Europaparlament empfiehlt u.a.

- die Schulgesetzgebung aller europäischen Staaten soll individuelle Unterschiede anerkennen und respektieren;
- Weiter- und Fortbildung von LehrerInnen im Hinblick auf Begabtenförderung soll eingerichtet und realisiert werden;
- einschlägige Information über Hochbegabung und Hochbegabte soll Lehrern, Eltern, Ärzten, Sozialarbeitern und Ministerien zugänglich gemacht werden;
- Vorsorgemaßnahmen sollen getroffen werden für besonders begabte Kinder vom Vorschulalter an;
- flexible und differenzierte Curricula und größere Durchlässigkeit des Jahrgangsklassensystems soll in den Schulen verwirklicht werden;
- empfohlen wird ferner, dass die europäische Ministerkonferenz eine *ad hoc* Kommission zur Begabtenförderung einrichte.

Offensichtlich hat auf der Ebene des europäischen Ministerrates gerade in den letzten Jahren ein Umdenken stattgefunden, so dass in vielen Ländern Europas das Thema der Begabtenförderung einen hohen ministeriellen Stellenwert hat. Eine Vernetzung durch Erfahrungsaustausch wird auch durch die innovativen Sokrates/Comenius-Projekte ermöglicht. So wird im Mai 2001 ein Comenius-Fortbildungskurs zur Begabtenförderung für 33 LehrerInnen aus 16 europäischen Ländern gegeben. Weitere sind geplant. (Der Autor dieses Artikels ist Mitveranstalter.)

Das Hauptziel der Begabtenförderung wurde bereits zu Anfang des vorigen Jahrhunderts von der Reformpädagogik formuliert: differenziertes Lehrstoffangebot und differenzierendes Unterrichten. Inhalt und Unterrichtsform sollen möglichst eng bei den Entwicklungs- und Lernbedürfnissen der individuellen Schüler und Schülerinnen anschließen – keine leichte Aufgabe, ganz gewiss nicht. Curriculumflexibilisierung und Vielfalt von Unterrichtsme-

thoden, sowie Erwerb notwendiger Kompetenzen durch Lehrer, Psychologen, Pädagogen und auch Eltern sind unabdingbar für eine gerechte und erfolgreiche Begabtenförderung. Europaweit herrscht diesbezüglich nicht nur Aufbruchstimmung, sondern es wurden, zwar unterschiedliche, aber dennoch stabilisierende und wegweisende Fortschritte gemacht.

Literatur

- Dietrich, Th.** (1995). Die Pädagogik Peter Petersens. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mönks, F.J., Katzko, M.W. & Boxtel, H.W. van** (Hrsg.) (1992). Education of the Gifted in Europe: Theoretical and Research Issues. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Mönks, F.J.** (1999). Begabte Schüler erkennen und fördern. In: Ch. Perleth & A. Ziegler (Hrsg.), Pädagogische Psychologie (S.63-73). Göttingen: Huber.
- Persson, R.S., Joswig, H. & Balogh, L.**, Gifted Education in Europe: Programs, Practices and Current Research. In: K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.), International Handbook of Giftedness and Talent (pp.703-734). Oxford: Pergamon.
- Petersen, P.** (Hrsg.) (1916). Der Aufstieg der Begabten. Leipzig: Teuber.
- Sowell, E.J.** (1996). Curriculum – An Integrative Introduction. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Prof. Dr. Franz J. Mönks
Universität Nijmegen
Postfach 9104
NL-6500 HE Nijmegen/ Holland
Tel. 00 31 24 3612526
e-mail: monks@psych.kun.nl

Wissen *schafft* Zukunft

Berichte und Thesen aus den Arbeitsgruppen

Welche Empfehlungen brauchen wir bei der Förderung
von Begabungen in Deutschland



Arbeitsgruppe 1: Erkennen und Fördern von Begabungen im Vorschul- und Grundschulalter

Bericht über Diskussion und Ergebnisse

Die Diskussion in Arbeitsgruppe 1 verlief lebhaft, teils kontrovers. Die folgenden Vorbemerkungen und Thesen konnten zwar in der Diskussion herausgearbeitet werden, es sei jedoch darauf hingewiesen, dass bei einer Reihe von Aspekten kein vollständiger Konsens zwischen den Teilnehmern bestand.

Vorbemerkung 1: Vorgehensweise der Arbeitsgruppe.

Die Diskussion in Arbeitsgruppe 1 konnte sich nicht auf die Thesen beschränken, die in den vorläufigen Empfehlungen des Forums Bildung „Förderung von Chancengleichheit“ in den Themenbereichen V bis VII enthalten sind („Finden und Fördern von Begabungen“, „Frühe Förderung in den Kindertageseinrichtungen“, „Förderung in der Grundschule“). Wegen der Fülle der deswegen mit Bezug auf die Vor- und Grundschulzeit zu diskutierenden Thesen (Themenbereiche „Zugang zu Bildung“, „Individuelle Förderung“, „Gleichstellung von Männern und Frauen“, „Förderung von Migrantinnen und Migranten“) wurden Thesen, bei denen von vornherein Konsens bestand, nicht diskutiert, sondern die Arbeitsgruppe konzentrierte sich auf Thesen und Aspekte, die nach Ansicht der Teilnehmer/innen zu korrigieren bzw. zu ergänzen sind.

Vorbemerkung 2: Unterschiede zwischen den Bundesländern und Internationalisierung der Schulbildung.

In allen Diskussionen der Arbeitsgruppe 1 wurde deutlich, dass es angesichts der Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern kaum möglich ist, Empfehlungen zur Diagnostik und Förderung hochbegabter Kinder im Vor- und Grundschulalter für die gesamte Bundesrepublik Deutschland zu formulieren. Beispielsweise gibt es drastische Unterschiede in Konzeption und Ausbaustand der schulpсихologischen Dienste bzw. der Schulberatung. In gleicher Weise muss das Bildungssystem stärker als bisher kompatibel zu europäischen und internationalen Bildungssystemen ausgestaltet werden.

Von daher wäre es wünschenswert, wenn in jedem der 16 Bundesländer bzw. den jeweiligen Kultusministerien ein Referat für Hochbegabtenförderung eingerichtet würde. Diesen Referaten kämen zunächst Aufgaben der Sicherstellung von Beratung und Förderung hochbegabter Kinder, Jugendlicher und junger Erwachsener, einer qualifizierten Ausbildung von mit der Diagnostik und Förderung Hochbegabter befassten Erzieher, Lehrkräfte und Beratungskräfte und andere zu. Daneben müssten sich diese Referate regelmäßig untereinander austauschen und gewährleisten, dass – auch im Austausch mit Elternverbänden – die Maßnahmen untereinander abgeglichen und harmonisiert werden, so dass Eltern hochbegabter Kinder Umzüge von einem in ein anderes Bundesland wagen können.

Analog gilt dies auch für die Kompatibilität des deutschen mit dem Bildungssystem europäischer und außereuropäischer Länder. Ein leistungsfähiges, im internationalen Vergleich kompatibles Bildungssystem stellt einen wesentlichen „weichen“ Standortfaktor dar. Angesichts der Forderung nach hoher Mobilität von Arbeitskräften muss es möglich sein, mit Kindern einige Zeit im Ausland bzw. aus dem Ausland kommend in Deutschland tätig zu sein, ohne dass die betroffenen Eltern für ihre (hochbegabten) Kinder gravierende Nachteile in deren Ausbildung in Kauf nehmen müssen. Derzeit ist eine solche Kompatibilität nicht einmal mit europäischen Nachbarländern erreicht.

Vorbemerkung 3: Anerkennung der Vorschulerziehung als Teil des Bildungssystems.

Arbeitsgruppe 1 befasste sich mit der Diagnostik und Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher im Vor- und Grundschulbereich. Für diese beiden Bereiche sind in den Ländern bisher unterschiedliche Ministerien zuständig (Sozial- und Kultusministerien).

Es ist daher dafür Sorge zu tragen, dass

1. der Bereich der vorschulischen Erziehung als Teil des Bildungssystems anerkannt wird und
2. Diagnostik und Förderung hochbegabter Kinder nicht unter diesen unterschiedlichen Zuständigkeiten leiden.

Vorbemerkung 4: Berücksichtigung der frühen Kindheit.

Die vorläufigen Empfehlungen des Forum Bildung „Förderung von Chancengleichheit“ berücksichtigen die frühe Kindheit bisher gar nicht. Die Arbeitsgruppe empfiehlt, das Papier diesbezüglich zu ergänzen.

These 1: (Hochbegabte) Kinder benötigen dafür qualifizierte Erzieher/innen.

Für eine qualifizierte Erkennung und Förderung von hochbegabten Kindern im Vorschulbereich muss Vorschulerziehung als Teil des Bildungssystems verstanden werden. Der Anspruch auf einen Kindergartenplatz ist als Anspruch auf Bildung zu verstehen und darf nicht von Kriterien wie der Berufstätigkeit der Eltern oder deren Einkommen abhängig gemacht werden. Dazu gehört auch, dass die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern zu höherer Qualifikation führt (z.B. durch Ausbildung an Fachhochschulen mit B.A.-Abschluss), wie es in anderen europäischen Ländern üblich ist. Die Qualifikation und Anerkennung der Arbeit der Erzieher/innen in der Förderung hochbegabter Kinder im Vorschulalter muss sich auch in einer entsprechenden Bezahlung niederschlagen. Höhere Anerkennung und höhere Bezahlung könnte auch dazu führen, dass der Anteil männlicher Erzieher steigt.

These 2: Zur Erkennung von (Hoch-)Begabungen wie auch von Entwicklungsproblemen bedarf es einer verbindlichen Entwicklungs- bzw. Schuleingangsdiagnostik.

Die Arbeitsgruppe empfiehlt eine verbindliche Entwicklungsdiagnostik, vor allem an den Übergängen im Bildungswesen wie der Einschulung. Eine solche Diagnostik sollte nicht nur auf die Erkennung von besonderen Begabungen gerichtet sein, sondern gleichermaßen Stärken wie Schwächen (z.B. Sprachentwicklungsprobleme, Wahrnehmungsstörungen) der Kinder erfassen. Mit der Empfehlung für eine verbindliche Entwicklungs- bzw. Schuleingangsdiagnostik zur Erkennung von Hochbegabung ist jedoch nicht intendiert, dass alle Kinder mit psychodiagnostischen Testverfahren (Intelligenz- bzw. Fähigkeitstests) untersucht werden sollen. Vielmehr ist auf diagnostische Methoden zurückzugreifen, die ein breites Merkmalsspektrum ökonomisch erfassen, wie es beispielsweise Screeningverfahren leisten. Mit solchen Screenings, die bisher bereits punktuell bzw. regional im Rahmen der Schuleingangsdiagnostik

eingesetzt werden, liegen bereits gute Erfahrungen vor, jedoch liegt der Fokus bislang zu sehr auf der Diagnostik von Entwicklungsproblemen als auf der Erkennung besonderer Begabungen. Diese Defizitorientierung sollte zugunsten einer Profilanalyse der Stärken und Schwächen der Kinder aufgegeben werden.

These 3: (Hochbegabte) Kinder benötigen dafür qualifizierte, teamfähige Lehrkräfte.

Neben der Vermittlung von Kompetenzen in der Begabungserkennung und Förderung muss die Ausbildung von Lehrkräften stärker darauf ausgerichtet werden, dass Lehrkräfte gerade im Interesse von Kindern mit besonderen Begabungen teamfähig werden. Bisher werden viele Möglichkeiten der Begabungsförderung im Unterricht nicht genutzt, weil Lehrkräfte bestimmte neue Formen des Unterrichts als Tabubruch erleben. Reflexion der Lehrerrolle und Lehrerpersönlichkeit müssen Thema der ersten, zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung werden, was zumindest ansatzweise durch Änderungen der entsprechenden Prüfungsverordnungen ohne größere Schwierigkeiten möglich erscheint. Daneben ist dafür Sorge zu tragen, dass Lehrkräfte entsprechend ihrer Qualifikationen auch besoldet werden, wobei pädagogisch-psychologische Kompetenzen, wie sie in der Begabtenförderung gefordert sind, den Qualifikationen in den übrigen Fächern gleichzustellen sind. Insbesondere die Höherbewertung von gymnasialen Lehramtsqualifikationen gegenüber beispielsweise denen der Grundschullehrkräfte ist ein Faktor, der neben anderen verhindert, dass für die Förderung hochbegabter Grundschüler qualifizierte Pädagogen und Pädagoginnen als Lehrkräfte gewonnen werden können.

These 4: Hochbegabte Kinder müssen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden.

Der gesamte Bildungsprozess (Vorschulerziehung, Unterricht an der Grundschule usw.) muss hochbegabte Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung (z.B. auch Entwicklung von emotionaler Stabilität, von Belastbarkeit usw.) unterstützen. Förderung der Persönlichkeitsentwicklung bzw. Unterstützung beim Erwerb personaler und sozialer Kompetenzen darf nicht auf den musischen und sportlichen Bereich begrenzt werden, wie es Abschnitt VII

(„Förderung in der Grundschule“) der vorläufigen Empfehlungen des Forums Bildung „Förderung von Chancengleichheit“ nahe legt.

These 5: Damit Begabtenförderung familienfreundlich bleibt, muss die allgemeine Schule lernen, mit hochbegabten Kindern angemessen umzugehen und Eltern Mitbestimmungsmöglichkeiten bei der Wahl der Schullaufbahn einräumen.

Ein familienfreundliches Bildungssystem muss einerseits Eltern Möglichkeiten der individuellen Planung der Bildungswege einräumen, indem beispielsweise in allen Bundesländern die Möglichkeit eingeräumt wird, dass (hoch-)begabte Kinder mit fünf Jahren eingeschult werden können. Andererseits müssen Eltern bzw. hochbegabte Kinder und Jugendliche am Ende ihres schulischen Bildungswegs unterstützt werden. Derzeit bestehen beispielsweise noch keine Modelle, wie begabte Jugendliche, die aufgrund von Akzele-
rationsmaßnahmen mit 16 Jahren oder jünger, also weit vor Erreichen der Volljährigkeit ihr Abitur ablegen, ein Studium ermöglicht werden soll, sofern die Eltern nicht am Hochschulort wohnen. Schulzeitverkürzungen können auch im Hinblick auf Umzug innerhalb der Bundesrepublik Deutschland zu Problemen führen, was sich im Hinblick auf die Chancen, ein NC-beschränktes Studium zu wählen, nachteilig auswirken kann. Die Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland gehen rechtlich und didaktisch von Studierenden aus, die erwachsen sind.

Generell müssen die allgemeinen Schulen in der Lage sein, mit hochbegabten Kindern umzugehen, da derzeit und mittelfristig eine flächendeckende Spezialbetreuung für hochbegabte Kinder aus verschiedenen Gründen nicht realisiert werden kann. Ein Großteil der hochbegabten Kinder wird nach wie vor allgemeine Schulen und nicht Spezialklassen besuchen.

Weiter wurde in der Arbeitsgruppe gefordert, dass die Übergänge im Bildungswesen (Kindergarten – Grundschule, Grundschule – weiterführende Schule) durch bessere Kooperation der beteiligten Institutionen und Intensivierung der Beratung besser gestaltet werden, um Brüche in der Entwicklung hochbegabter Kinder zu vermeiden.

Während die Forderung nach einer Schulpflicht ab fünf Jahren auf wenig Konsens stieß, traf die Verpflichtung zum Besuch eines Vorschuljahres im Kindergarten für Fünfjährige auf stärkere Resonanz.

These 6: Auch wenn Konsens über die Vielfalt der Fördermöglichkeiten im Vor- und Grundschulalter besteht, zeichnet sich derzeit kein Königsweg der Hochbegabtenförderung ab. Umso notwendiger erscheint eine sorgfältige wissenschaftliche Evaluation von Förderprogrammen.

In der Arbeitsgruppe wurde intensiv die Frage diskutiert, ob Maßnahmen der inneren (integrative Lerngruppen) oder äußeren Differenzierung (homogene Lerngruppen bzw. Spezialklassen) der Vorzug zu geben sei. Letztlich kann über diese Frage auch deswegen keine Einigung erzielt werden, weil bisher zu wenig Förderprogramme nach wissenschaftlichen Kriterien evaluiert wurden. Bildungspolitische Entscheidungen können nicht auf Erfahrungsberichte und ähnliches gegründet werden. Jedes Programm zur Diagnose, Beratung und Förderung hochbegabter Kinder im Vor- und Grundschulalter sollte deswegen grundsätzlich evaluiert werden.

These 7: Finden und Fördern hochbegabter Kinder im Vor- und Grundschulalter ist nicht kostenneutral möglich.

Dies ergibt sich aus den Forderungen, die in den Vorbemerkungen sowie in den Thesen 1 bis 6 enthalten sind. Auch die durch Akzelerationsmaßnahmen eingesparte Schulzeit sollte letztlich nicht zu einer geringeren Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher führen, sondern beispielsweise über Finanzierung von Schulbesuchen im Ausland oder Maßnahmen der intensiven Betreuung junger, hochbegabter Studierender an den Universitäten den hochbegabten Kindern und Jugendlichen zurückgegeben werden.

Prof. Dr. Christoph Perleth · Universität Rostock
Philosophische Fakultät · Institut für Pädagogik und Psychologie
August-Bebel-Str. 28
(0381) 498-2651 · christoph.perleth@philfak.uni-rostock.de

Arbeitsgruppe 2: Hochbegabung und Schulleistung

1. Hochbegabung zeigt sich nicht immer als schulische Leistung oder Hochleistung, sondern bedarf zur Diagnose spezieller, oft psychologischer Verfahren. Hochbegabung ersetzt nicht schulbezogenes Leistungshandeln.
2. Es ist eine Aufgabe pädagogischen Handelns, Kindern und Jugendlichen Hilfestellungen zu geben, damit sie ihre Hochbegabung in schulbezogenes Leistungshandeln überführen können.
3. Schulischer Erfolg kann sich nur an Leistungen messen. Eine Beschränkung des schulischen Leistungsbegriff ausschließlich auf kognitive Leistungen ist allerdings zu vermeiden. Der Bildungsbegriff erfordert, die Gesamtheit menschlicher Vermögen zu beachten, zu fördern und zu bewerten.
Hochbegabtenförderung bedeutet die differenzierte Förderung der gesamten Persönlichkeit, damit sie ihre Leistungspotentiale voll ausschöpfen können.
4. Das »Umfeld« und die »Lernorte« sollen nicht nur begabungsfördernd, sondern auch der selbsttätigen Umsetzung von Begabung in Leistung förderlich sein. Dazu muss ein Klima in Unterricht und Erziehung geschaffen, in dem unterschiedliches Leistungsverhalten herausgefordert aber auch akzeptiert wird.

5. Lehrerinnen und Lehrer müssen in Aus-, Fort- und Weiterbildung Kompetenzen zur Organisation von Lernprozessen erwerben, in denen Kinder und Jugendliche ihre je spezifischen und individuellen Begabungen in allgemeines Leistungshandeln überführen können.
6. Die finanzielle Ausstattung der Schulen muss so verbessert werden, dass unterrichtliche und außerunterrichtliche Differenzierungsangebote begabungs- und leistungsgerecht optimiert werden können.

Prof. Dr. Volker Ladenthin
Universität Bonn
Institut für Erziehungswissenschaft
Am Hof 3-5
53113 Bonn
Tel. (0228) 73 76 15
v.ladenthin@uni-bonn.de

Arbeitsgruppe 3:

Beratung und Betreuung von Schülern und Eltern

Der vorgelegte BLK-Orientierungsrahmen muss hinsichtlich des Arbeitsbereiches der Arbeitsgruppe 3 ergänzt und präzisiert werden.

Die Voraussetzungen für eine adäquate Förderung von hochbegabten Schülerinnen und Schülern sind z.B. zusammengefasst im neuen Hamburger Schulgesetz, das als Grundsatz für Erziehung und Unterricht formuliert, dass Schülerinnen und Schüler „in ihren individuellen Fähigkeiten und Begabungen, Interessen und Neigungen gestärkt und bis zur vollen Entfaltung ihrer Leistungsfähigkeit gefördert und gefordert werden“ sollen (HmbSG §3.3).

1. Auf dieser Grundlage ist zu fordern, dass Beratungsangebote für hochbegabte Schülerinnen und Schüler und deren Eltern und Lehrer ausgebaut werden, die aufgabengemäße personelle und sachliche Ausstattung der beratenden Stellen ist sicherzustellen. Die Beratungsmöglichkeiten differenzieren sich in Beratungsstellen für besondere Begabungen (entsprechend dem Hamburger Modell), die vorhandenen Schulpsychologischen Dienste und weiterhin Beratungsangebote freier und ehrenamtlicher Träger.

Die beratenden Stellen orientieren sich an den bestehenden Strukturen, dadurch ist eine flächendeckende Versorgung möglich. Die Schulpsychologischen Dienste müssen dabei auf institutioneller Grundlage mit den – z.T. noch zu errichtenden – Beratungsstellen für besondere Begabungen verknüpft werden. Die Gründung von lokalen Netzwerken zwischen staatlichen Beratungsstellen und denen freier Träger sollte eine Selbstverständlichkeit sein. Es ist zu prüfen, in welchem Umfang die Beratung durch freie Träger – oft in ehrenamtlicher Tätigkeit – entsprechend dem Subsidiaritätsprinzip durch den Bund und die Länder gestärkt und abgesichert werden kann.

Eine Verbesserung und Intensivierung der Beratung von Hochbegabten, ihren Eltern und ihren Lehrerinnen und Lehrern im bisher bestehenden Netz der Schulpsychologischen Dienste ist jedoch nicht möglich, wenn im Rahmen von

Haushaltskonsolidierung die personellen und sachlichen Mittel der Dienstständig zur Disposition stehen und abgezogen werden. In diesen Zusammenhang muss abgewogen werden, welcher Aufwand nach einer nicht erfolgten präventiven Beratung auf die Gesellschaft zukommt, um die Folgen von Schulversagen und möglicher psychischer Beeinträchtigung zu tragen bzw. zu therapieren.

Die benannten Maßnahmen führen zu einer Stärkung der Eigenverantwortung, durch Hilfe zur Selbsthilfe ist in der großen Mehrzahl der Fälle eine adäquate Förderung der hochbegabten Schülerinnen und Schüler im bestehenden Schulsystem möglich.

2. Die an der Beratung der Schülerinnen und Schüler beteiligten Stellen konzentrieren sich nicht nur auf die direkt durch den Schulbetrieb hervorgerufenen Probleme. Neben der sicherlich häufig notwendigen akuten Krisenintervention ist es unbedingt erforderlich, dass Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit den Eltern und Lehrern die Gelegenheit haben, ein jeweils individuelles Schulkonzept zu entwickeln. Die genannten beratenden Stellen verfügen über das für diesen Prozess erforderliche „know how“. Gemeinsam mit allen Beteiligten werden die erforderlichen Vorgänge verbindlich abgesprochen. Die Beratungsstellen entwickeln und dokumentieren dabei Strategien zur erfolgreichen Förderung Hochbegabter in der Schule.

Durch diesen Prozess übernehmen die beratenden Stellen zunehmend eine Tätigkeit im Sinne von „coaching“, d.h. persönliche Beratung der einzelnen Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der je eigenen persönlichen zukünftigen Entwicklung. Die Beratungsstellen vermitteln auch Kontakte zu weiteren Personen (z.B. Lehrerinnen und Lehrer, Dozentinnen und Dozenten) die ihre Erfahrung den Hochbegabten im Rahmen des „coaching“ vermitteln.

Die „Beratungsstelle besondere Begabungen“ in Hamburg kann als Beispiel für diese Tätigkeiten dienen.

3. Lehrerinnen und Lehrer sowie Erzieherinnen und Erzieher benötigen ebenso wie die Hochbegabten selbst Hilfen und Unterstützung zur Entwicklung erfolgreicher Förderungsmöglichkeiten. In den beratenden Stellen hat die Beratung der Erziehenden und Lehrenden entsprechend den vorher genannten Grund-

sätzen einen selbstverständlichen Platz. Über die Hilfe in Einzelfällen und die gemeinsame Planung des Schulkonzeptes hinaus ist sicherzustellen, dass die besonderen Erfordernisse bei der Unterrichtung und Betreuung der Hochbegabten in Zusammenarbeit mit den Einrichtungen der Lehrerfortbildung vermittelt werden.

Ein besonders wichtiges Themenfeld ist die Interaktion von Kindergarten und Schule. Hier gilt es besonders, Erzieherinnen und Erzieher zu sensibilisieren, damit sie hochbegabte Kinder erkennen können. Die Förderung dieser Kinder bereits im Kindergarten, ggfs. die Planungen für eine vorzeitige Einschulung – gemeinsam mit Eltern und der aufnehmenden Schule – sind ein Bereich, der bisher nur in Ansätzen bearbeitet wird. Im Zusammenspiel der beratenden Stellen in staatlicher und freier Trägerschaft mit Kindergärten und Schulen können die erforderlichen Kenntnisse weitergegeben werden. Diese Maßnahmen sind dringend erforderlich und müssen eine Selbstverständlichkeit werden.

Prof. Dr. Hermann-Josef Rothkötter
Deutsche Gesellschaft für das hochbegabte Kind
Jakobistr. 25
30163 Hannover
Tel. (0511) 394 98 42
Fax (0511) 394 98 84
h.j.r@rothkoetter.h.shuttle.de,

Thomas Zech

Arbeitsgruppe 4: Didaktik der Begabtenförderung und Aus- und Fortbildung von Lehrkräften

Vorbemerkung:

Die folgende Darstellung der Diskussionsergebnisse der AG 4 ist weniger ein Resümee des Diskussionsstandes der Arbeitsgruppe, als ein sehr vorläufiges Zwischenergebnis, das aus der Verpflichtung heraus, nämlich für das Schlussplenum ein "Ergebnis" vorzulegen, entstanden ist.

Die c. 30 Teilnehmerinnen und Teilnehmer umfassende Gruppe hatte insgesamt nur 6 – 7 Stunden Zeit, sich mit umfänglichen Themen in Form von Statements, die häufiger eher den Charakter eines Kurzvortrages beanspruchten, vertraut zu machen, sich darüber austauschen zu können und sollten es dann noch schaffen, in einem Diskurs zu "Ergebnissen" zu kommen.

Die Größe der Gruppe, die recht unterschiedlichen Erfahrungen der Gruppenmitglieder mit dem Thema Begabung/Hochbegabung, die Komplexität der Themen Didaktik der Begabtenförderung und Aus- und Fortbildung von Lehrkräften sowie die Kürze der verfügbaren Arbeitszeit erschwerten in erheblicher Weise einen ergebnisorientierten Diskurs und beeinträchtigten die Motivation der Gruppenmitglieder.

Deshalb schlug der Gruppenleiter vor – und dem folgte die Gruppe sehr konstruktiv –, einige von allen akzeptierte Stichworte in Form einer Wandzeitung festzuhalten, diese im Plenum vorzutragen, die nicht besprochenen Beiträge dem Forum Bildung schriftlich zuzuleiten und dem Forum die Fortsetzung der Arbeit durch Einsetzung einer kleinen Expertengruppe vorzuschlagen. Erreicht werden sollte damit auch, dass die Beiträge der Diskutantinnen und Diskutanten gewürdigt und für die Arbeit des Forum Bildung nutzbar gemacht werden. Die Gruppenmitglieder wollten Begabtenförderung nicht gleichsetzen mit Hochbegabtenförderung und diskutierten alle Themenbereiche aus dem Blickwinkel besonders befähigter und hoch begabter junger Menschen.

1. Stichwort: Didaktik der Begabtenförderung

- (1) Eine Hochbegabtenförderung bedarf einer breit angelegten **didaktischen Forschung**.

-
- (2) Hochbegabtenförderung erfordert eine starke **Individualisierung** (unterrichtlich wie außerunterrichtlich) und eine **innere** sowie **äußere Differenzierung**.
 - (3) Hochbegabtenförderung umfasst sowohl Maßnahmen des **Enrichment** als auch der **Akzeleration**. Diese Maßnahmen sind – bezogen auf das zu fördernde besonders befähigte und hoch begabte Individuum – auf ihre Brauchbarkeit hin zu prüfen und in ihrer Wirksamkeit zu evaluieren.
 - (4) Eine Hochbegabtenförderung sollte in besonderem Maße **problemlösendes** und **forschendes Lernen** beinhalten.
 - (5) Eine Hochbegabtenförderung besteht auch im **Öffnen von Schule**, um unterschiedliche Wissens- und Handlungsspielräume zu erschließen, die problemlösendes und forschendes Lernen gestatten, selbständiges und kreatives Arbeit fördern.

2. Stichwort: Ausbildung von Lehrkräften

Hinweis: Der Arbeitsgruppe ist es wichtig, das Thema Hochbegabtenförderung auch in die Ausbildung von Erzieherinnen und Kindergärtnerinnen aufzunehmen.

- (1) In die Lehrerausbildung sind die Themen **Hochbegabtenforschung**, Möglichkeiten des **Erkennens** von Begabungen / Hochbegabungen, Talenten in ihrer sehr **unterschiedlichen** Ausprägung durch Lehrkräfte sowie **schulische** und **außerschulische Fördermaßnahmen** und Methoden zur **Evaluation** von Fördermaßnahmen aufzunehmen.
- (2) Lehramtsstudentinnen und -studenten sollen auf die sehr **heterogenen Voraussetzungen** von besonders befähigten und hoch begabten Schülerinnen und Schüler vorbereitet werden (“Kein Hochbegabter gleicht dem anderen”).
- (3) Studierenden soll vermittelt werden, dass auch die Arbeit mit besonders begabten Schülerinnen und Schülern ein **hohes Engagement** und vor allem **herausragendes Fachwissen** erfordern.

3. Stichwort: Fortbildung von Lehrkräften

- (1) Lehrkräfte **aller** Schulformen, also auch der Sonderschulen (z.B. LB, EB, KB, Sinnesgeschädigte) sollen für das Thema besondere Begabungen, Hochbegabung und besondere Talente **sensibilisiert** werden.

- (2) Vermittlung von schulischen und außerschulischen **Förderansätzen**.
- (3) **Stetige schulinterne Fortbildung** zu den Themenbereichen: Erkennen und Fördern sowie Fordern besonderer Begabungen.
- (4) **Durchführung und Auswertung von Fördermaßnahmen**.
- (5) **Zusammenhänge** zwischen **Schulschwierigkeiten** und **Hochbegabung** vermitteln sowie Möglichkeiten des Abbaus.
- (6) **Anreize** für Lehrkräfte schaffen, sich mit der in besonderer Weise herausfordernden Aufgabe der Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler auseinander zu setzen.

4. Stichwort: Rahmenbedingungen einer Förderung besonders befähigter / hoch begabter Schülerinnen und Schüler

Hinweis: Der Arbeitsgruppe erscheint es unabdingbar, die Aufgabe der Förderung besonders begabter junger Menschen mit der Forderung der Bereitstellung angemessener Rahmenbedingungen zu verknüpfen:

- (1) Bereitstellung von **personellen** und **finanziellen Ressourcen** (z.B. Lehrerstunden für besondere Förderprogramme, Lehrerfortbildung u.a.) In Form von Landes-, Bundes- und Drittmitteln (z.B. Forschungsmitteln, Spenden).
- (2) **Flexibilisierung** von **Strukturen** und **Organisationen** (z.B. Abstimmung von Stundenplänen für individuelle oder gruppenbezogene Fördermaßnahmen, Unterrichtshospitationen von Kollegen, jahrgangs- und fächerübergreifender Unterricht).
- (3) Schaffung eines offenen, akzeptierenden und kooperativen **Schulklimas**.

Dipl.-Psych. Dr. Thomas Zech
Regionale Schulberatungsstelle /
Hoch-Begabten-Zentrum im Heinrich-Meng-Institut
Kaiserstraße 6 – 8 · 50321 Brühl
Tel. (02232) 70 730
thomas.zech@t-online.de

Arbeitsgruppe 5: Integrierte Begabtenförderung von der Grundschule bis zur Hochschule als Aufgabe jedes Bundeslandes

These 1: Rahmenbedingungen

Für die Begabtenförderung müssen besondere finanzielle und personelle Ressourcen bereitgestellt werden.

These 2: Begabungsbegriff

Eine Begabungsförderung muss sich Rechenschaft geben über ihren Begabungsbegriff und diesen explizit formulieren. Das jeweilige Begabungskonstrukt ist Basis unterschiedlicher Maßnahmen zur Begabtenförderung. Die Differenzierung des Begriffs impliziert eine Differenzierung der daraus abgeleiteten Maßnahmen der Begabtenförderung.

These 3: Ziele der Begabtenförderung

Wir sehen zurzeit drei implizit anvisierte Ziele in der Begabtenförderung:

1. Individuelle Zufriedenheit (bei unspezifizierter Persönlichkeitstheorie)
2. Ökonomischer Nutzen (beschleunigte Ausbildung hoch qualifizierter Spezialistinnen und Spezialisten)
3. Einbindung einer »Bildungselite« in gesamtgesellschaftliche Verantwortung (Verankerung in demokratischen Prozessen der Gesellschaftsentwicklung)

Als wesentlich erachten wir eine Präzisierung der jeweils verfolgten Ziele sowie eine kontinuierliche Evaluation der Maßnahmen zur Begabtenförderung und eine systemische Berücksichtigung von Sekundärfolgen (z.B. Diskriminierung auf Grund von Begabungsförderung; Diskriminierung aufgrund von besonderen Begabungen; aber auch Anspruchsdenken besonders Begabter, sich nur mit intellektuell Gleichgesinnten umgeben zu wollen).

These 4: Unterschiedliche Konzepte zur Begabungsförderung

Eine umfassende Begabungsförderung muss sich an den Bedürfnissen des einzelnen Menschen orientieren. Dies impliziert differenzierte, multivariable Konzepte, die sowohl integrative als auch segregative Förderung mit Enrichment und Akzeleration ermöglichen. Die flexible Umsetzung dieser Konzepte muss auf allen Ebenen erfolgen, auf Unterrichtsebene durch die einzelne Lehrkraft, auf Schulebene durch die Entwicklung geeigneter Schulprogramme und auf administrativer Ebene durch die Schaffung notwendiger Rahmenbedingungen. Schulen mit besonderem Profil zur Begabtenförderung sollen als Stätten der Entwicklung und Evaluation neue Konzepte genutzt und besonders unterstützt werden.

These 5: Lehrerbildung (1. und 2. Phase) und Lehrerfort- und -weiterbildung

In die einzelnen Phasen der Lehrerbildung müssen Maßnahmen zur Qualifizierung aufgenommen werden, im Hinblick auf:

- Erkennen von besonderen Begabungen (diagnostische Kompetenz)
- Förderung von besonderen Begabungen (Förderkompetenz)
- Beratung und Begleitung (Beratungskompetenz)
- interne Evaluation (Evaluationskompetenz)

Studien- und Prüfungsordnungen müssen überprüft und ggf. verändert werden. Auf ein ausgewogenes Theorie-Praxis-Verhältnis muss geachtet werden. Im Bereich der Fort- und Weiterbildung müssen sowohl Konzepte zur individuellen Fortbildung (z.B. Training on the job), wie auch systemische Konzepte (Schulentwicklung) realisiert werden. Nachhaltigkeit und Wirksamkeit dieser Konzepte sind ständig zu überprüfen.

These 6: Unterrichtskultur

Eine Lernkultur, die Begabung fördert, braucht Voraussetzungen:

- Schülerinnen und Schüler müssen Freiraum erhalten.
- Lernfortschritt und Leistungsfähigkeit sind zentrale Ziele bei der Arbeit mit Schulen.
- Individualität ist gewünscht, zugelassen und akzeptiert.

-
- Differenzierung nach Inhalten, Zeit und sozialen Gruppen ist notwendig und wird akzeptiert.
 - Freiräume für Lehrkräfte und ausreichende finanzielle Mittel für die Ausstattung von Schulen mit räumlichen und materiellen Ressourcen sind erforderlich.

Schule stellt den Lebensraum dar, der die gesamte Persönlichkeit fördert und Anlässe bietet. Dazu müssen weitgehend demokratisch und sozial verantwortliche Partizipationsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte vorhanden sein.

Begabungsadäquate Schulkultur setzt offene Formen der Zusammenarbeit und des Lernens voraus sowie ganzheitliche Konzepte.

Eine möglichst große Selbstständigkeit von Schule ist notwendig, damit diese die Ressourcen vor Ort nach den Bedürfnissen der Schulgemeinde verteilen kann. Lernressourcen können dabei auch unterschiedlich an Schülerinnen und Schüler verteilt werden.

Aufgabe einer begabungsgerechten Schulkultur ist die Beratung, die Begleitung und die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Erziehungspartner.

Schulkultur muss es sein, mit aufnehmenden und abgebenden Institutionen eng zusammen zu arbeiten.

These 7: Organisation und Aufgaben von Beratung

1. Beratung ist notwendiges Element bei der Förderung von besonders Begabten und Hochbegabten. Sie unterstützt die Eltern und kann mit zu ihrer Entlastung beitragen. Deshalb sind Ressourcen notwendig für die Bereitstellung von schulinternen und schulexternen Beraterinnen und Beratern sowie zur Qualifizierung der pädagogischen und psychologischen Fachkräfte.

Adressaten dieser Qualifikationsmaßnahmen sind:

- schulintern: die Klassen- und Fachlehrkräfte
die Beratungslehrkräfte
die Schulleitung
- schulextern: die Schulpsychologinnen und Schulpsychologen
die Schulaufsicht
staatliche und private Beratungseinrichtungen

2. Aufgaben der Beratung müssen sein:

- Begabungsdiagnose
- Entwicklung, Begleitung und Evaluation von Maßnahmen zur schulischen und außerschulischen Förderung sowie Begleitung individueller Entwicklungswege
- Konfliktmoderation
- Einzelfallberatung und Beratung von Schulen und anderen Fördereinrichtungen
- Entwicklung und Betreuung eines Netzwerks zur Kommunikation aller für die Förderung verantwortlichen Personen und Institutionen

These 8: Begabtenförderung im Hochschulbereich

Begabtenförderung sollte sich nicht auf die schulische Ausbildung beschränken. Neben einer besseren Verzahnung von Schule, Hochschule und Berufssozialisation ist eine verstärkte Begabtenförderung auf Hochschulebene erforderlich. Dazu sind im außeruniversitären Bereich die Begabtenförderungswerke zu verstärken und auszubauen (z. B. Behindertenförderung).

Im Hochschulbereich ist eine verstärkte Differenzierung der Angebote erforderlich (z. B. Differenzierung der Inhalte sowie der Prüfungsordnungen, Stärkungen der Fachhochschulen zur Entlastung der wissenschaftlichen Ausbildung der Hochschulen, Verbesserung der didaktischen Ausbildung der Hochschullehrerinnen und -lehrer).

Im außeruniversitären Bereich sind die Begabtenförderungswerke zu verstärken und auszubauen (z.B. Behindertenförderung; Anzahl der Geförderten).

These 9: Öffentlichkeit

Die Bedeutung des Themas muss durch Information und Sensibilisierung verstärkt im Bewusstsein der Öffentlichkeit verankert werden.

Deutschland steht als rohstoffarmes Land vor einer globalen Herausforderung. Will es im internationalen Wettbewerb bestehen, muss es möglichst alle Reserven des "Humankapitals" mobilisieren und qualifizieren. Die Beherrschung der zukunftsweisenden wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Prozesse hängen in Wesentlichen auch davon ab, wie es gelingt, Begabungen zu erkennen und zu fördern und diese Potenziale zum Nutzen und Wohle der Gesellschaft und des Einzelnen einzusetzen. Nur die bestmögliche Förderung aller Begabungen wird den individuellen Bildungsansprüchen des Einzelnen gerecht.

Insofern ist Begabtenförderung stärker als bisher als Chance für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung, die Entwicklung der Gesellschaft und als soziale Verpflichtung für die Geförderten zu sehen. Die Schule muss dazu einen Beitrag leisten.

These 10: Partner und Kooperation mit Schulen, Hochschulen und Institutionen

Begabungsförderung sollte durchgängig vom Elementarbereich bis zur Berufsausbildung/Studium erfolgen. Die individuelle Gestaltung des langfristigen Entwicklungsweges erfordert unterschiedliche Kooperationen zur Schaffung eines begabungsfördernden gesellschaftlichen Umfeldes.

Kooperation hat sich bewährt mit:

- Schule, zwischen Lehrerkollegien innerhalb einer Schule und schulformübergreifend;
- Schulaufsicht und schulpsychologischem Dienst;
- Schülerinnen und Schüler und Eltern bzw. deren Vertretungen;
- Gremien, Verbänden, Vereinen;
- Hochschulen u. a. wissenschaftlich-künstlerischen Einrichtungen;
- Wirtschaft;
- Kommunen, Jugendämtern, freien Trägern und Stiftungen,
- Presse und Öffentlichkeitsarbeit

These 11: Spezielle Zielgruppen

Besondere pädagogische Anforderungen stellen Minderleister und behinderte (einschließlich von Behinderung bedrohter und in spezifischen Leistungsbereichen eingeschränkter) Kinder und Jugendliche sowie Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft mit besonderen Begabungen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Es gilt, den immer noch weit verbreiteten »Defizitblick« zu überwinden und geeignete Verfahren der Lernbeobachtung sowie Förderkonzepte zur Entfaltung der individuellen Fähigkeitspotenziale zu entwickeln, die den spezifischen Lernvoraussetzungen dieser Gruppen gerecht werden.

StD Walter Kinkelin
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport
des Landes Baden-Württemberg
Schlossplatz
70173 Stuttgart
Tel. (0711) 279 25 87
walter.kinkelin@km.kv.bwl.de

Annette Heinbokel

Arbeitsgruppe 6: Dokumentation und Information

Es war in der Arbeitsgruppe unstrittig, dass ein zentrales Dokumentations- und Informationszentrum dringend benötigt wird. Zur Zeit wird das Thema Hochbegabung an vielen Stellen in der Bundesrepublik dokumentiert und auch darüber informiert. Sowohl für Personen, die neu in das Thema einsteigen als auch für erfahrene Wissenschaftler, Praktiker und Eltern und – nicht zu vergessen – die Hochbegabten selber ist es jedoch hilfreich, **eine** Anlaufstelle zu haben, die dauerhaft neue Informationen aufnimmt, verarbeitet und bereitstellt.

Portal: eine Postadresse – **eine** Telefonnummer – **eine** Internetadresse

Begabtenförderung
Bundesrepublik
Deutschland

Die Trägerschaft sollte in Abstimmung mit den Bundesländern erfolgen.
Die Institution sollte von politischen Weisungen unabhängig sein.

Die Themen »ungefilterte Sammlung« und »Orientierungshilfe« wurden kontrovers diskutiert. Dass es ohne sie nicht gehen wird – welche Form auch gewählt werden wird – war unstrittig. Die Arbeitsgruppe einigte sich auf folgende Empfehlung:

Den Informationen werden Bewertungskriterien und Kommentierungen als Orientierungshilfe an die Seite gestellt.

Auf diese Weise soll den Nutzern ermöglicht werden, überlegte Entscheidungen zu treffen, welche der Informationen für ihre Zwecke brauchbar sind.

Dokumentation

Folgendes sollte dokumentiert werden:

- Förderprogramme
- Bestehende Programmkonzeptionen
- Gesetzliche Regelungen der einzelnen Bundesländer
- Bibliographie (Bücher, wissenschaftliche und populärwissenschaftliche Artikel)
- Adressen von
 - Beratungsmöglichkeiten, getrennt nach
 - a) für Diagnostik
 - b) für Fördermöglichkeiten
 - Elternverbände
 - Förderinstitutionen
 - Stiftungen
 - Forschungsinstitutionen

Diese Liste ist nicht vollständig. In der Arbeitsgruppe wurde intensiv diskutiert, mehr konnte in der Kürze der Zeit nicht erreicht werden. Im übrigen wird auf die in den Vorträgen des Referenten und der Referentinnen enthaltenen Anregungen verwiesen.

Dr. Annette Heinbokel
Universität Osnabrück
Rehmstr. 92k
49080 Osnabrück
Tel. (0541) 84430
annette.heinbokel@uni-osnabrueck.de

Erika Risse

Lernkultur für eine Begabtenförderung



Der Beitrag soll zum Abschluss der Tagung einige wesentliche Aussagen aus den Arbeitsgruppen auf den Prüfstein der „real existierenden“ Schulpraxis stellen, dies unter den Gesichtspunkten der Umsetzbarkeit und der Akzeptanz im öffentlichen Schulwesen.¹ Die allgemeinen Aussagen werden an den Forderungen an eine neue Lernkultur, die individualisiertes Lernen in den Mittelpunkt stellt, und an der Schulrealität eines Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen exemplarisch gespiegelt.

Die Aussagen sind notwendigerweise subjektiv, z. T. plakativ und angesichts der vorgegebenen Zeit nicht immer ausreichend differenziert; dies bitte ich nachzusehen.

Vorausgeschickt sei, dass das Ergebnis des BLK-Gutachtens zu den Länderregelungen in Sachen Schulzeitverkürzung hier nicht Eingang findet, da die Schlussfolgerung von Herrn Prof. Holling sich vorrangig auf Auswirkungen in der *Schulstruktur* beziehen und dieser Aspekt hier außer Acht bleiben soll. Strukturveränderungen allein können auf Dauer dem Problem der Begabtenförderung in der Schule nicht gerecht werden, wenn sich nicht gleichzeitig das „Innenleben“ von Schule, die Lehr- und Lernkultur in Unterricht und Schulleben, verändert. Deshalb liegt in diesem Beitrag der Focus auf der Darstellung einer veränderten Lernkultur, die für alle Schülerinnen und Schüler, auch für die besonders begabten, einen angemessenen Forder- und Förderraum bietet.

Unter dem Aspekt der Umsetzung und Akzeptanz in der „normalen“ öffentlichen Schule werde ich bestimmte Themenbereiche aus den Arbeitsgruppen aufgreifen, die folglich nicht identisch sind mit den vorgegebenen Oberthemen der AGs und auch nicht das gesamte Spektrum der angesprochenen Themenbereiche abdecken können und sollen:

-
1. Unterricht
 2. Leistung
 3. Lehrerschaft und Schulleitung
 4. Erweiterte Eigenständigkeit der Einzelschule / Rahmenbedingungen
 5. Schulverbünde / Netzwerke

Die Schule, die hier exemplarisch als Spiegel „herhalten“ soll, das Elsa-Brändström-Gymnasium Oberhausen, ist

- weder eine Spezialschule mit Spezialprofil,
- noch hat sie ein Internat für hochbegabte Kinder und Jugendliche,
- noch ist sie eine Privatschule, die nach eigenen Kriterien Kinder aufnehmen kann.

Sie ist ein öffentliches Gymnasium mit dem üblichen öffentlich verantworteten Bildungsauftrag, mit den üblichen Rahmenbedingungen; sie arbeitet nach den nordrhein-westfälischen Richtlinien und Lehrplänen.

Die Schule ist ein Gymnasium im Zentrum einer Großstadt, Schülerzahl: 1.200 (5-zügig), Größe des Kollegiums: 75 Lehrerinnen und Lehrer.

1. Unterricht

Unterricht ist und bleibt der Kern von Schule. In den Arbeitsgruppen wurde deutlich, dass *das fachliche Lernen* (mit seinen fächerverbindenden Elementen) einen hohen Stellenwert hat. Allerdings wurde z. T. kontrovers diskutiert, ob *reformpädagogische Ansätze* kontraproduktiv seien. *Offener Unterricht* z.B. wurde als aus Lehrersicht nicht realisierbar im Gymnasium hingestellt, was mit einer daraus folgenden Forderung nach strukturellen Lösungen verbunden wurde.

Ich möchte hier aus der Sicht der Schulpraxis klar Stellung beziehen: Lernen muss mehr sein als rein kognitives Lernen, soziales und emotionales Lernen haben heute einen deutlichen und nicht zu unterschätzenden Stellenwert; dies wird von Seiten der Abnehmer, z. B. der Wirtschaft, durchaus als wesentlicher Faktor von Bildung gesehen und als Anforderung an die Schule formuliert. Im Interesse der Begabtenförderung und -forderung muss *individuelles Lernen* in den Vordergrund rücken; dazu gehören Formen des offenen Lernens, denn durch Offenen Unterricht können inhaltlich und organisatorisch die entsprechenden Lernangebote optimal realisiert werden. Offener Unterricht darf aber keine Beliebigkeit im Angebot darstellen; es müssen vielmehr *individuelle Lernbiografien* verbindlich ausgehandelt und festgelegt werden, das

Arbeitsmaterial neben dem Lehrer Impulsgeber und „Begleiter“ sein; feste Lernreflexions-Phasen müssen in den Lernprozess eingebaut werden.

Voraussetzung für optimales Lernen ist ein *gutes Lernklima*, das abhängig ist von der Gestaltung des Schullebens an einer Schule; dies wurde auch in der geäußerten Schülermeinung deutlich. In Nordrhein-Westfalen schon 1986, später auch in vielen anderen Bundesländern sprach man von der *Öffnung von Schulen* und entwickelte entsprechende landesweite Konzepte, die mittlerweile unumstritten sind. Wenn Schulen vorgestellt wurden, die bis zu 100 Arbeitsgemeinschaften im Angebot haben, macht dies deutlich, dass Kindern und Jugendlichen ein differenziertes Angebot auch über den Unterricht hinaus gemacht werden soll.

Schulen, die *fachliches und überfachliches Lernen* ernst nehmen, die Unterricht in weiten Bereichen individualisieren, Öffnung von Schule ermöglichen und die Gestaltung des Schullebens zum Aufbau eines gedeihlichen Lernklimas nutzen, sind Schulen, in denen die Förderung besonders begabter Kinder und Jugendlicher gelingen kann. Die Verbindlichkeit bei der Umsetzung dieser Lernkultur geschieht durch Vereinbarung und Festlegung, z. B. in einem *Schulprogramm*.

Am Elsa-Brändström-Gymnasium hat die Schulkonferenz 1997 ein Schulprogramm beschlossen, in dem ein für alle verbindliches Lernarrangement festgeschrieben ist; so sind die Elemente eines methodisch differenzierten Unterrichts und offene Lernformen wie Freiarbeit und Projektarbeit feste Bestandteile einer innerschulischen Lernkultur. Diese hat das Ziel, dass Kinder und Jugendliche zunehmend selbstbestimmt lernen, weil so u.a. eine größere Lernmotivation entsteht und nachhaltiger gelernt wird.

Wenn Kinder und Jugendliche selbstbestimmt lernen,

- übernehmen sie *Verantwortung* für ihren Lernprozess
- bestimmen die *Inhalte* zu einem großen Teil selbst
- schaffen ihr individuelles *Lernarrangement*
(mit Methode, Zeit, Lernort und Partner)
- entscheiden über das *Produkt* und die *Präsentation*
- werden *Lehrerinnen und Lehrer* zu Beratern und Moderatoren
- wird die *Schule* zu einem „Haus des Lernens“.

Deutlich wird dies, wenn man den möglichen Tages-Stundenplan eines besonders begabten Schülers am Elsa-Brändström-Gymnasium betrachtet – wobei alle Angebote entstanden sind, ohne vornehmlich die Gruppe der besonders begabten Schülerinnen und Schüler im Blick zu haben:

Stunde	Fach	Lernort	Bemerkungen
1	Projektarbeit	Bürgerfunk-Studio der Stadt	Der Schüler erarbeitet im Team mit Mitschülern verschiedener Jahrgänge eine Rundfunksendung zu einem selbst gewählten Thema.
2	Mathematik	Klassenraum	Der Schüler nimmt entweder am Mathematikunterricht seiner eigenen Klasse oder einer höheren Klasse teil.
3/4	Biologie	Dachgarten und Fachraum	Der Unterricht an diesem Tag findet (als Doppelstunde) sowohl im Garten als auch im naturwissenschaftlichen Fachraum statt. Praktisches und theoretisches Lernen sind angesagt.
5	Musik	Fachräume	Musik in dieser Jahrgangsstufe findet häufig in mehreren Räumen statt, da der Unterricht u.a. praktisch orientiert ist, daneben auch Komponieren (am Computer) beinhaltet.
6/7	Wahlpflichtfach „Internationale Zeitung“	Lernwelt	Der Wahlpflichtbereich 9/10 ist fächerübergreifend angelegt und nimmt die inhaltlichen Schwerpunkte des Schulprogramms auf, hier die Schwerpunkte <i>Lernen für Europa</i> und <i>Medien</i> . Die „Lernwelt“ ist ein Raum, in dem den Schülerinnen und Schülern verschiedene Medien zum individuellen Lernen zur Verfügung stehen.
8/9	Gruppe „Demokratie-Kultur“	Bibliothek	Schülerinnen und Schüler gestalten gemeinsam mit Lehrern und Eltern regelmäßig und jeweils von Beginn an Schulentwicklungsprojekte an der Schule mit. Die Gruppe „Demokratie-Kultur“ beobachtet als „Steuergruppe“ diese Prozesse, schätzt die Arbeit ein und gibt neue Impulse für Entwicklungen bzw. Anstöße zur Evaluation. (Nachmittagsangebote sind fakultativ.)

Die Einbindung von außerschulischen Partnern in den Unterricht im Sinne einer Schulöffnung gehört mit zum Schulprogramm, sie bieten u.a. die Ressourcen, die die Schule nicht hat, um eine Vielzahl an Angeboten zum außerunterrichtlichen Lernen zu machen. Darüber hinaus sind die Partner seit Beginn des Konzepts *Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule* (NRW 1986) Teil einer umfassenden „Bildungsallianz“, die den Unterricht und das individuelle Lernen im Offenen Unterricht an der Schule zunehmend mehr bestimmt haben und bestimmen.

Kreativer Umgang mit Unterricht und damit die Schaffung einer neuen Lernkultur ist grundsätzlich an jeder Schule möglich. Damit widerspreche ich der in einer Arbeitsgruppe geäußerten (Einzel)Meinung, dass es eine „Entstaatlichung“ brauche, um *kreative Prozesse* in der Schule zu initiieren.

2. Leistung

Die Frage von *Leistung* und Leistungsbewertung spielte in einigen Arbeitsgruppen der Fachtagung eine Rolle. Dabei wurde immer wieder deutlich, dass darunter mehr zu verstehen sei als die Bewertung rein fachlicher und kognitiver Kompetenzen. *Soziale und emotionale Lernerfolge* sollten gerade auch bei besonders begabten Schülerinnen und Schülern gefördert und gefordert werden. Mir fehlt allerdings – und dies wurde nicht angesprochen – die Wertschätzung dieser Leistungskomponenten im schulischen Alltag, denn mit der üblichen Notenskala finden nur die fachlichen Leistungen ihre Bewertung. Sie erhalten damit ihren großen Wert im Alltag des Übergangs- und Berechtigungssystems von Schule. Meine Erwartung z. B. an die Wissenschaft, wäre, dass Formen der Leistungsbewertung entwickelt werden, die überfachliche Leistungen neben den fachlichen angemessen honorieren.

Schülerinnen und Schüler können dabei selbst eine gute „Vorarbeit“ leisten, z. B. indem sie lernen, ihre Lernprozesse und ihre gesamte Leistung selbst zu beobachten, einzuschätzen und zu bewerten; die Aufgabe des Lehrenden wäre es, dazu Stellung zu beziehen. So ist es vorgesehen in Lerntagebüchern oder *Portfolios* als Lernprozess-Begleiter, z. B. dem „Portfolio der Sprachen“, das europaweit und auch in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland, bereits in der Erprobung ist. Solche Portfolios u.ä. dienen nicht zuletzt der Reflexion von Gelerntem unter fachlichem und methodischem Aspekt.

Am Elsa-Brändström-Gymnasium arbeiten wir mit unterschiedlichen Schüler-Selbsteinschätzungs-Modellen:

In den Eingangsklassen (Jahrgang 5 und 6) lernen die Kinder, in *Lerntagebüchern* ihr Können und ihr Lernverhalten zu reflektieren und zu dokumentieren. Bereits in Klasse 5 beginnen die Aufzeichnungen im „*Portfolio Sprachen*“, das in NRW durch das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung zur Verfügung gestellt wurde. Bei Bedarf kommt die Dokumentation der individuell erworbenen Medienkompetenz in einem „*Medien-Logbuch*“ hinzu, das gemeinsam mit der Bertelsmann Stiftung und dem Landesinstitut entwickelt wurde. Die Naturwissenschaftler und die Geografen unserer Schule lassen die Schülerinnen und Schüler in einer themenbezogenen „*Grünen Mappe*“ ihren Lernzuwachs über mehrere Jahre hinweg festhalten.

3. Lehrerschaft und Schulleitung

Schulen mit einer neuen Lernkultur brauchen Lehrerinnen und Lehrer, die vor allem offen sind für neue Wege des Lernens, auch wenn es vielleicht nicht die eigenen Wege sind. Sie werden zu *Moderatoren des Lernens*.

Die Schule braucht also Lehrerinnen und Lehrer,

- die Lernen „neu denken“,
- die *sich engagieren* und ihren Beruf lieben,
- die *das einzelne Kind im Mittelpunkt* ihres Lehrerhandelns sehen, seine Person und *seine Welt ernst nehmen*,
- die sicher sind in ihrem Urteil und ihrer Diagnose, dabei *Rat und suchen bei Unterstützungsagenturen*,
- die die einzelnen Stunden ihres Unterrichts nicht so wichtig nehmen, sondern die sich als Teil eines Systems verstehen, andere Partner einbinden und sich selbst als „Bildungsallianz“ für ein Kind verstehen.

Solche Lehrerinnen und Lehrer verstehen sich selbst als „Lerner“; sie bilden sich kontinuierlich weiter. Dankenswerterweise bieten die Länder auch zum Thema der Begabtenförderung *Fortbildungsmöglichkeiten*. Auch Schul-Netzwerke bieten den Austausch im fachlichen und methodischen Bereich sowie Gelegenheit zur gegenseitigen Evaluation (Peer-Review).

Die Erfahrung lehrt, dass Lehrerinnen und Lehrer ihren Beruf meist gewählt haben, weil sie sich dazu berufen fühlten. Häufig haben verkrustete Strukturen des Systems oder mancher Einzelschule zu Resignationen und zur inneren „Verabschiedung“ geführt; eine andere Lernkultur kann dazu helfen, dass

Kolleginnen und Kollegen sich wieder öffnen und das eigentliche Ziel ihres Lehrerhandelns (wieder)entdecken. Entsteht eine neue Lernkultur, verändern sich Personen; veränderte Personen bauen wieder mit an einer neuen Lernkultur.

In einer Arbeitsgruppe wurde auch die notwendige *Unterstützung durch Schulleitungen* und Funktionsträger in den Schulen angesprochen. Ohne die Schulleitung ist es in der Regel nicht möglich, Innovationen durchzusetzen. Dabei gilt aus meiner Sicht:

- Schulleitungen müssen Bewegungen zulassen und die „Agenten des Wandels“ unterstützen.
- Sie müssen Verbindlichkeit und Verlässlichkeit bei Veränderungen schaffen sowohl für Schülerinnen, Schüler und Eltern als auch für Lehrerinnen und Lehrer.
- Sie sorgen für Klarheit und Transparenz nach innen und außen.
- Vor allem müssen sie Mut haben zu unkonventionellem Handeln; oft ist mehr erlaubt als man denkt.

Auch hier zeichnet sich ab, dass neue Schulleiterinnen und Schulleiter zunehmend mehr die Schulentwicklung und das System Schule im Blick haben.

Lehrerinnen und Lehrer am Elsa-Brändström-Gymnasium sorgen seit Jahren für eine Fortbildung im Sinne des Schulprogramms. Zum Bereich des Offenen Unterrichts wurde eine eigene Fortbildungsreihe entwickelt, die regelmäßig für neue Mitglieder des Kollegiums angeboten und mittlerweile sogar von Kolleginnen und Kollegen anderer Schulen wahr genommen wird. Arbeitsgruppen erwerben außerhalb der Schule Know-how, das sie an ihre Kolleginnen und Kollegen weitergeben.

In solchen Arbeitsgruppen – so auch zur Begabtenförderung – arbeiten sie mit Eltern- und Schülervertretern gemeinsam, um die Perspektive aller Betroffenen nicht aus dem Blick zu verlieren und von den anderen zu lernen.

Das Schulprogramm gibt der Lehrerschaft und der Schulleitung Sicherheit und Legitimation im Handeln. Entscheidungen und Vorgehensweisen sind so – bei aller Flexibilität – immer in der Sache und von einer Leitlinie her vertretbar, folglich nicht willkürlich und beliebig.

4. Erweiterte Eigenständigkeit der Einzelschule / Rahmenbedingungen

In allen Arbeitsgruppen wurde immer wieder auf eine notwendige *Verbesserung der Rahmenbedingungen* verwiesen, vor allem auf bessere finanzielle

Ausstattung. Ich denke, dass damit vor allem die höhere Priorität der Bildung in der Politik insgesamt einhergehen muss, ebenso eine höhere Wertschätzung der Lehrerinnen und Lehrer und ihrer Professionalität durch Politik und Gesellschaft.

Wenn die Beteiligten einen Teil davon selbst in die Hand nehmen könnten, wäre zumindest gesichert, dass Ressourcen dorthin kämen, wo die Schule ihre Prioritäten im Handeln sieht.

Das setzt eine *größere Eigenständigkeit der Einzelschule* voraus als wir sie heute haben. In den Arbeitsgruppen wurde dies z. T. kontrovers diskutiert. Nordrhein-Westfalen hat mit der Ankündigung eines Modells in diesem Bereich meiner Meinung nach einen zukunftsweisenden Weg beschritten.

Lernkultur hängt nicht zuletzt vom System ab; ich kann z. B. Unterricht nur individualisieren, wenn ich in einem flexiblen System arbeite und die Grenzen im Profil der Einzelschule und ihrem Schulprogramm liegen, was nicht bedeutet, dass nicht allgemeine landesweite Rahmenvorgaben eingehalten werden müssen. Ein solches Profil kann Elemente der Bedingungen vor Ort enthalten, sich nach Ausprägungen der jeweiligen Schüler- und Elternklientel richten. Ein Schulprogramm schafft für alle am Schulleben Beteiligten und nach außen die notwendige Klarheit und Transparenz.

Zu den Rahmenbedingungen, die eine Schule mit veränderter Lernkultur braucht, gehören vor allem

- Freiheit und Bewegungsraum für schulisches Handeln
- gute Unterstützungsagenturen
- Wertschätzung und Vertrauen in ihre Arbeit
- Zeit für Entwicklungen

Das Elsa-Brändström-Gymnasium ist seit mehr als 10 Jahren auf seinem Weg der Schulentwicklung. Dabei haben sich in der Vergangenheit unterschiedliche Perspektiven aufgetan, die von überregionalen Projekten bzw. Modellversuchen unterstützt wurden. Rahmenvorgaben wurden als „Rahmen“ gesehen und nicht als Einengungen. Individuelle Lernwege von Schülerinnen und Schülern sind seit langem erklärtes Ziel der Schule. In der Stundentafel sind 4 bis 6 Stunden Freiarbeit und Projektarbeit vorgesehen, z. T. epochalisierter Unterricht erleichtert forschendes, vertiefendes und projektorientiertes Lernen. Die Schulaufsicht hat innovative Wege immer unterstützt, weil diese sinnvoll eine Linie verfolgten und eingebettet waren in ein transparentes Gesamtkonzept der Schule.

Über die Arbeit wird kontinuierlich gegenüber der Schulöffentlichkeit und der Schulaufsicht Rechenschaft abgelegt.

Neue Lehrerinnen und Lehrer an der Schule konnten über „schulscharfe“ Ausschreibungsverfahren und damit orientiert am Schulprogramm von der Schule ausgewählt werden. Beförderungen richteten sich nach den Aufgabefeldern und -schwerpunkten des Schulprogramms. Damit konnten Schulentwicklungsprozesse der letzten Jahre personell weiter stabilisiert werden. Der Schulträger (die Stadt Oberhausen) gibt seinen Schulen seit mehreren Jahren einen großen Teil des Budgets in die eigene Verwaltung, erlaubt Übertragungen in kommende Haushaltsjahre sowie zwischen Haushaltstiteln.

Dennoch stößt die Arbeit an Grenzen, die im Interesse der Schule und ihrer Arbeit erweitert werden sollten. Insofern hofft die Schule auf Berücksichtigung beim geplanten Modellprojekt des Landes.

5. Schulverbünde / Netzwerke

Häufig wurde in den Arbeitsgruppen in unterschiedlichen Zusammenhängen darauf hingewiesen, dass Schulen sich zu *Schulverbünden* zusammenschließen würden und müssten. U. a. spielte dies auch im Bereich gemeinsamer Fortbildung eine Rolle.

Mittlerweile vielfältige Erfahrungen mit Schulnetzwerken haben gezeigt, dass Schulen bei größerer Eigenständigkeit Zusammenschlüsse brauchen, um sich gegenseitig Stütze und Hilfe zu geben. Darüber hinaus gewinnen Lehrerinnen und Lehrer einerseits neue Ideen in der Auseinandersetzung mit dem anderen, müssen andererseits Erfahrungen nicht neu gemacht werden, über die eine andere Schule schon berichten kann. Wichtig ist, dass Schulen an einem gemeinsamen Thema arbeiten und es sich nicht nur um zufällige Zusammenschlüsse handelt. Gegenseitige Evaluation (Peer-Review) ist im Rahmen gegenseitigen Vertrauens, wie es in Netzwerken wächst, leichter und akzeptabler als zwischen Fremden. So wird die Vergleichbarkeit schulischer Arbeit über die Grenzen der eigenen Schule hinaus zur Selbstverständlichkeit.

Schülerinnen und Schüler, und insbesondere besonders begabte Jugendliche, können von Netzwerken profitieren, indem *Gleichgesinnte* sich nicht nur auf der Ebene der Einzelschule, sondern darüber hinaus finden, denn das Treffen Gleichgesinnter ist ein Faktor bei der Begabtenförderung, der vor allem von den anwesenden Schülern mehrfach betont wurde.

Zu den von der Bertelsmann Stiftung initiierten Lern-Netzwerken gehören zwei Netzwerke, die „Begabtenförderung“ zu ihrem Thema gemacht haben. Hier werden zurzeit Erfahrungen gesammelt, damit sie übertragbar gemacht werden können.

Das Elsa-Brändström-Gymnasium ist Mitglied in mehreren Netzwerken, u.a. in einem der genannten Lern-Netzwerke der Bertelsmann Stiftung zur Begabtenförderung (Lernnetzwerk zur integrierten Begabtenförderung im Rahmen Offenen Unterrichts). Das Arbeitsprogramm dieses Netzwerks enthält die gemeinsame Entwicklung von Vorgehensweisen der Förderung besonders Begabter im Unterricht, ihre Erprobung und den Austausch von Erfahrungen. Gegenseitige Evaluation in diesem Bereich ist angesagt. Schülerinnen und Schüler sind in die Arbeit eingebunden. Erfahrungs-Tools sollen demnächst bei der Bertelsmann Stiftung veröffentlicht werden.

Die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer erleben im Austausch mit Kolleginnen und Kollegen anderer Schulen, dass ihre Probleme nicht „hausgemacht“ sind, sondern auch an anderen Stellen bekannt sind. Gemeinsam kann man nach Lösungen suchen. Fortbildungsprogramme sind gemeinsam eher zu realisieren. Unsere Erfahrung ist, dass die Zusammenschlüsse zwischen Schulen unterschiedlicher Schulformen und Schulstufen neue und wichtige Perspektiven eröffnen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es zur Entwicklung einer neuen Lernkultur ein anderes Denken über das Lernen von Kindern und Jugendlichen sowie eine große Offenheit bei Lehrerinnen und Lehrern braucht.

Gibt es eine solche veränderte Lernkultur, bietet sie Raum

- für individuelle Lernprozesse
- für mehr Demokratie, Mitgestaltung und Selbstverantwortung
- für andere Lernorte und andere Lernpartner
- für die Zusammenarbeit mit anderen Schulen
- für eine Schule, die offen ist in ihren Strukturen und für eine Weiterentwicklung.

Eine solche Schule schafft die individuelle Förderung dann insbesondere *auch* für besonders begabte Kinder und Jugendliche.

Nämlich – und ich zitiere Hanna Renate Laurin: „Wir brauchen keine Nobelpreisbrutanstalten, wohl aber ein Klima geistiger, intellektueller Anforderung, in dem Könner ihre Fähigkeiten nicht verbergen müssen.“ (Süddeutsche Zeitung, 26. 02. 2001)

Anmerkung _____

- 1 Themen bzw. Begriffe aus den Gruppen, die entweder in der Diskussion und/oder in den Thesen zum Ausdruck kamen, sind im Folgenden jeweils kursiv gedruckt.

Erika Risse
Elsa-Brandström-Gymnasium Oberhausen
Christian-Steger-Straße 10/11
46045 Oberhausen
Tel. (0208) 85 789 – 0
Fax (0208) 85 789 – 11
elsa.sl@cityweb.de
www.gym-elsa-ob.de
